ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI



ORGAN SEKCJI NAUCZYCIELI ROBÓT RĘCZ. I RYSUNKÓW Z. Z. N. P.
ZW. POL. NAUCZ. SZK. POW.

Rok V MARZEC-KWIECIEŃ 1931 № 2

Rok V Marzec—Kwiecień 1931 Nr. 2

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN SEKCJI NAUCZ. ROBÓT RĘCZNYCH I RYSUNKÓW
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Adres Redakcji: Wiktor Snopek — Tomaszów Mazowiecki — Seminarjum lub skr. p. 35.
Adres Administracji: Warszawa, ul. Marszałkowska Nr. 123, II-gie piętro

Konto czekowe P. K. O. 435 — z dopiskiem: Sekcja N. R R. i R.

KAROL HOMOLACS.

Zasady ćwiczeń rysunkowych w szkole ogólnokształcącej.

Prawie każde dziecko rysuje bardzo chętnie — ale, rysując, *nigdy nie obserwuje natury.* Ten fakt, stwierdzony przez wszystkich fachowców, należy sobie jasno postawić przed oczy, ponieważ na nim właśnie oprzeć się musi dydaktyka rysunkowa, przynajmniej w pierwszym swoim okresie. Samo stwierdzenie tego faktu nie daje jednak oczywiście żadnych konkretnych korzyści wychowawcy. Aby zdobyć wytyczne, trzeba starać się zjawisko powyższe zrozumieć, i trzeba umieć wyciągnąć z niego właściwe wnioski — wnioski zarówno teoretyczne, jak praktyczne.

Skoro stwierdziliśmy, że dziecko, rysując, nie obserwuje natury, to temsamem stwierdziliśmy, że rysując, nie dąży do odtworzenia tej natury; dowodzi tego również niedwuznacznie samo ujęcie rysunku, o czem pomówimy w dalszym ciągu. Skoro zaś dziecko, rysując nie dąży do odtworzenia natury, to siłą rzeczy narzuca się pytanie, do czego dąży dziecko? Co właściwie chce osiągnąć przy pomocy owych kresek, czy plam, któremi z takim zamiłowaniem i przejęciem wypełnia kartki zeszytu?

Mamy przed sobą proces, który rozgrywa się pomiędzy dzieckiem a płaszczyzną papieru. Aby zrozumieć, co się rozgrywa pomiędzy temi dwoma czynnikami, nie wystarczy analizować gotowe rysunki, trzeba koniecznie badać sam proces—trzeba przypatrywać się, jak się dziecko podczas tej czynności zachowuje, i w jaki sposób organizuje swoje kreski i plamy. Pierwszą rzeczą, która nas uderza, jest fakt, że dziecko odcina się zupełnie od świata zewnętrznego. Nie spogląda ono zgoła poza ową kartkę papieru — ale całą swoją uwagę ogniskuje na jej powierzchni. Rysuje ono najczęściej takie rzeczy, których przy rysowaniu niemoże oglądać — a jeśli nawet rysuje np. psa,, który się kręci po pokoju, ojca, który czyta obok gazetę, albo drzewo, które rośnie za oknem, to nie skorzysta nigdy z tej sposobności — nie rzuci ani razu okiem na modele, choć się one niejako same czasem napraszają. Cały proces rozgrywa się istotnie *tylko pomiędzy dzieckiem a kartką papieru* — nie wchodzi tu w grę żaden trzeci czynnik.

Jeżeli sobie powyższy stan rzeczy uświadomimy, to stanie się dla nas rzeczą jasną, że dziecko pragnie uzewnętrznić coś, co w niem samem się rozgrywa. W główce jego pełno jest tworów myślowych — tworów często fantastycznych — i dla tych to tworów psychicznych szuka ono zmysłowej manifestacji. Nie chodzi mu zgoła o jakąś *prawdę zewnętrzną,* ale wyłącznie o jego własną *prawdę wewnętrzną* — i w tem właśnie tkwi cały klucz zagadnienia. Mając ten klucz, zrozumiemy bez trudu, dlaczego dziecko nie kontroluje wcale, czy rysunek oddaje należycie rzeczywistość zewnętrzną; dąży ono wyłącznie do tego, aby rysunek odpowiadał wewnętrznym przeżyciom. Dziecko rozpościera przed nami na owej kartce swoją

duszę — i dlatego niechętnie odnosi się do wszelkich „poprawek”, które pochodzą od kogoś innego, a skutkiem tego wprowadzają zawsze coś obcego, niepotrzebnego — coś, z jego stanowiska *nieprawdziwego*. Dziecko upiera się często przy swojem ujęciu i twierdzi, że tak właśnie jest dobrze, jak ono narysowało.

W duszyczce dziecka odbywa się tytaniczna praca twórcza — kłębią się tam tłumnie wyobrażenia, i wynurzają się z morza rytmicznie falujących afektów. Te wyobrażenia, niejasne jeszcze, niezdecydowane w swoich zarysach — podobne niby do owych przezroczystych pierwotniaków, zaludniających morze — dążą do coraz wyraźniejszego samookreślenia. Możnaby je porównać także do jakichś mglistych zjaw, o których opowiadają spirytyści — do owych zjaw, dążących do materjalizacji.

Z chwilą, kiedy uda się dziecku wydzielić kreską jakiś kształt zamknięty, i wyodrębnić w ten sposób ów kształt z nieokreślonego tła papieru — z tą chwilą zdobywa ono zmysłową *formę*, z którą łączy się chciwie owa mglista treść wyobrażeniowa, aby się ustalić. Ta pierwsza wydzielona konturem forma ma zazwyczaj kształt nieregularnej elipsy — a w późniejszym okresie, czasem prostokąta. Kształt ten schematyczny reprezentuje zrazu wszelką formę, staje się znakiem, wyrażającym niejako samą *zasadę formy*. Człowiek, pies, drzewo, wyglądają tedy w pierwszym okresie zupełnie podobnie — a cechy umożliwiające odróżnienie jednego wyobrażenia od drugiego pojawiają się na tej zasadniczej formie stopniowo.

Jesteśmy więc świadkami dziwnego napozór zjawiska, że dziecko rozpoczyna od najogólniejszego pojęcia formy, jako zasady — a dopiero później przeprowadza stopniowo jej różnicowanie. Widzimy więc, że pojęcia ogólne nie powstają przez stopniowe uogólnienie obrazów indywidualnych, ale przeciwnie, wyłaniają się one zaraz na początku z owego morza efektów i dopiero następnie ulegają zróżnicowaniu.

Te ogólne pojęcia i wyobrażenia nie są tedy odbiciami obrazów świata materjalnego, ale są abstrakcjami, i jako takie wyrażają się najlepiej w schematycznych kształtach geometrycznych, pod postacią koła, elipsy, czy prostokąta. Pojęcia te nie są oczywiście trójwymiarowe, ponieważ jedynie świat materjalny (względnie jego bezpośrednie wyobrażeniowe odbicie) potrzebuje przestrzeni. Abstrakcje pojęciowe są niejako bezprzestrzenne i dlatego wiążą się doskonale z płaskiemi figurami, jakie kreśli dziecko. Mylne jest tedy zapatrywanie, jakoby przyczyny płaskich rysunków dziecka szukać należało w jego niedołęstwie, w braku umiejętności rysowania. Dziecko nie dąży wcale do bryłowatości, ponieważ nie rysuje natury, ale wyłącznie swój świat wewnętrzny — świat schematyczny i bezprzestrzenny. Rysunki te, które fachowcy nazywają „płaskiemi schematami wyobrażeniowemi”, doskonalą się stopniowo i to na tej drodze, że owa forma podstawowa (najczęściej elipsa) bogaci się przez dodawanie kresek, kropek, względnie innych, mniejszych zazwyczaj kształtów eliptycznych. W ten sposób do pierwotnego schematu kolistego dołącza dziecko np. dwie ręce, dwie nogi, wrysowuje weń dwie kropki na oczy, kreski na nos i usta, i wytwarza bogatszy schemat, który wyraża przypuśćmy „tatusia”. Ten sam pierwotny schemat kolisty, wzbogacony większą ilością kresek, reprezentujących nogi, dalej oczami, uszami, i ogonem — wyraża psa. Ten sam również schemat wzbogacony kreską przestawiającą pień wyraża pojęcie drzewa i t. p. Możemy obserwować krok za krokiem ten cały proces wytwarzania graficznych odpowiednich pojęć, rozwijający się *od ogółu do szczegółów*, — a rozmawiając z dzieckiem możemy się przekonać w sposób bezwzględnie pewny, że dziecko nie dąży wcale do utrwalenia na papierze jakiegoś indywidualnego obrazu odbitego na siatkówce oka, ale wyłącznie do wytworzenia graficznych odpowiedników dla tworzących się w niem wyobrażeń i pojęć.*) Te graficzne odpowiedniki odgrywają rolę znaków, czy symboli, które ułatwiają ów niesłychanie trudny proces wewnętrzny, ustalania, określania i różnicowania wyobrażeń.

Nie mamy więc tutaj do czynienia z jakimś rodzącym się talentem malarskim, ale z pewną pracą wewnętrzną, polegającą na kształtowaniu podstawowego materjału myślowego, w postaci ustalonych i jasno wydzielonych wyobrażeń. Wychowawca, który powagę tej pracy zrozumie, odniesie się do niej niewątpliwie z ogromnym szacunkiem. Zrozumie on, że wszelka jego interwencja byłaby brutalnem wdzieraniem się w duszę dziecka — zaufa on mądrości, jaka się w

*) Dziecko, rysując, opowiada często równocześnie to, co rysuje. Rysunkiem utrwala — „zapisuje poprostu to, co opowiada”.

dziecku wyżywa i ograniczy swoją rolę do czysto zewnętrznej pomocy. Wychowawca niema w tym okresie nic innego do zrobienia, jak dostarczyć dziecku ołówków, kredek kolorowych i papieru — i usunąć się na bok. Powinien on sobie zdać sprawę z tego, że ma przed sobą proces, który rozgrywa się pomiędzy duszą dziecka a kartką papieru. Każdy czynnik trzeci niszczy cały sens tego misterjum, które się dokonuje. Wszelkie poprawianie rysunków, wszelkie skłanianie do bezpośredniej obserwacji natury, wszelkie pouczania w kierunku perspektywy, bryłowatości, światłocienia i t. p. byłyby w najwyższym stopniu fałszywe, i przynosiłyby dziecku szkodę, przeszkadzając mu w jego twórczej pracy.

Płaskie schematy wyobrażeniowe wyłaniają się, jak wspomniałem, niejako z fal rytmicznie rozkołysanego życia wewnętrznego dziecka. Rytm przepaja całą duszę, całe ciało, i szuka również wyrazu zewnętrznego. To też naturalną jest rzeczą, że pierwsze tak zwane „bazgrania" dziecinne są właśnie tylko rytmicznemi linjami otwartemi, nie przedstawiającemi żadnej ograniczonej formy. W książce Stefana Schumana: „Sztuka dziecka" znajdzie czytelnik charakterystyczny przykład takiego rytmicznego „bazgrania" przy pomocy którego dziecko starało się wyrazić konia i ptaka. Niema tu jeszcze żadnej zamkniętej figury, a cały sens rysunku polega na tem, że inny rytm zastosowany został dla scharakteryzowania ptaka, a inny dla scharakteryzowania konia.

W pracach moich wykazałem, że rytm graficzny stanowi treść każdego rzeczywistego ornamentu. Skoro się zatem rytm wewnętrzny dziecka uzewnętrzni graficznie, to siłą rzeczy wytworzyć musi formy o charakterze zdobniczym. Ten charakter zdobniczy przepaja owe schematy wyobrażeniowe, które się rytmowi poddają łatwo, ponieważ są właśnie płaskie, a przytem, jako schematy, regularne, czyli rytmiczne. Rytm ten wyraża się również w układzie całości (symetrja, regularne szeregi drzew, kwiatów, lub ludzi i t. p.), — a czasem pojawia się w tworach dodatkowych, nie mających żadnego pojęciowego znaczenia. Są to np. ramki czysto ornamentalne.

Tak więc rysunki dziecka są istotnie *wierną projekcją jego duszy na kartce papieru*. Widzimy na nich wyraźnie owe ogólne schematy wyobrażeniowe, przepojone treścią rytmiczną i wytwarzające jakiś fantastyczny świat—niby nierzeczywisty—a jednak najbardziej rzeczywisty.

Widzimy świat tworzący się — świat żywy — widzimy naprawdę duszę dziecka.

Słusznie też zachwycamy się i rozczulamy temi naiwnemi kompozycjami, ale niesłusznie dopatrujemy się w nich zadatków rodzącego się talentu malarskiego. Doświadczenie poucza nas, że owa twórczość plastyczna trwa stosunkowo niedługo. Około ósmego roku wyczerpuje się ona zwykle, zastyga jakby w ustalonych już schematach — dziecko traci zamiłowanie do rysunku, i okazuje się, że wcale żadnych zdolności rysunkowych nie posiada. Zjawisko to staje się zrozumiałe, jeżeli uświadomimy sobie, że rysunek był dla dziecka przedewszystkiem środkiem ułatwiającym mu krystalizację i różnicowanie wyobrażeń. Z chwilą więc kiedy ów świat wyobrażeń zostanie w założeniach swoich opracowany, rysunek traci swoją dotychczasową rację bytu i staje się w tem ujęciu niepotrzebny.

Wychowawca powinien wyczuć, kiedy ta chwila nastąpi. Przeciętnie przypada ona na okres pomiędzy 7 — 10 rokiem życia. Wtedy bowiem nadchodzi czas, w którym wolno mu wystąpić aktywnie i rozpocząć ostrożnie właściwą naukę rysunków.

Z tego, co powyżej powiedziałem wynika jasno, że nauka ta nie może być dalszym ciągiem procesu, który miał miejsce dotychczas. Proces ten ukończył się, aby dać miejsce innym procesom, tak właśnie, jak kończy się okres mlecznych zębów, aby dać miejsce nowym zębom. Jak długo dziecko rysuje z prawdziwym zapałem swoje płaskie schematy wyobrażeniowe, tak długo wychowawca musi opiekować się biernie. Dopiero z chwilą, kiedy dziecko nie wie, co i jak ma rysować, kiedy rysunki staną się stereotypowe, nie twórcze — dopiero z tą chwilą może objąć rolę nauczyciela rysunków. Rolę tę obejmuję zaś nie na to, aby sztucznie podtrzymywać to, co się już przeżywa, ale na to, aby wskazać nowe drogi — nowe możliwości. Nauczyciel nie może pielęgnować naiwnej twórczości — ponieważ ani naiwności, ani twórczości uczyć wogóle nie można; musi on więc uczyć zgoła czegoś innego — czegoś, co właśnie wymaga jego interwencji.

* *

Istnieją dwa zakresy ćwiczeń, które nauczyciel może rozpocząć w tym mniejwięcej okresie. Jak zobaczymy dalej, dwa te zakresy są od siebie niezależne, a nawet w pewnem znaczeniu sobie przeciwne. Nie należy ich zatem w żadnym wypadku ze sobą łączyć, ale przeciwnie, należy jasno je od siebie oddzielić i traktować poprostu jak dwa zupełnie różne przedmioty. Wobec tego będę omawiał każdy z tych dwóch zakresów zupełnie oddzielnie i rozpocznę od tego, który da się nawiązać bezpośrednio do omówionych powyżej samorzutnych rysunków dziecka — a mianowicie od ćwiczeń zdobniczych.

Wspomniałem, że dziecko wyraża na kartce papieru nietylko swój świat wyobrażeń, ale odzwierciadla również rytm, przepajający całe jego wnętrze. Przełom, jaki dokonuje się w tym czasie, dotyczy krystalizacji wyobrażeń, ale nie dotyczy życia rytmicznego, które rozwija się dalej i raczej potęguje. Ponieważ zaś to rytmiczne życie stanowi podłoże sztuki zdobniczej, przeto istnieje naturalna możliwość pielęgnowania twórczości w tej właśnie dziedzinie. Jak w moich pracach wykazałem, ornament nie wypływa z naśladowania natury, ale rodzi się w duszy, i jest uzewnętrznieniem rytmicznego życia samej duszy. Ornament jest tedy niejako projekcją rytmicznej organizacji duszy na jakąś zewnętrzną powierzchnię. Może to być powierzchnia pudełka, teczki, garnka, czy też jakiegokolwiek innego przedmiotu użytkowego. Ta powierzchnia wytworzona jest oczywiście z jakiegoś realnego materjału (papier, skóra, drzewo, tkanina, glina i t. p.), ma jakiś kształt, jakieś fizyczne właściwości, jakiś charakter, jakiś sens. Wszystkie te właściwości materjału, oraz właściwości przyrządu, którym ozdobę wykonujemy, muszą się naturalnie również w owym ornamencie wyrazić. Możemy więc powiedzieć, że w każdym rzeczywistym ornamencie muszą się wyrazić dwie różne zasady: pierwsza to wewnętrzne poczucie rytmiczne — druga to materjalne właściwości przedmiotu, na którym rozwijamy ozdobę, i przyrządu, którym ją wykonujemy. Te dwa czynniki wyczerpują istotę ornamentu. Widzimy też, że ozdoby, jakie spotykamy na przedhistorycznej ceramice, składają się najczęściej z kresek, kropek, odcisków palca, sznurka i t. p. technicznych form, ułożonych rytmicznie na powierzchni. Niema tu zazwyczaj ani kwiatków, ani zwierząt, ani ludzi. Jeżeli zaś pojawiają się znaki, wyrażające kwiat, zwierzę lub człowieka, to nie są to nigdy obrazy, powstałe przez naśladowanie natury, ale tylko takie właśnie „płaskie schematy wyobrażeniowe", jakie dziecko z wnętrza swojego dobywa — są to graficzne odpowiedniki wyobrażeń i pojęć — są to symbole. Każdy taki symbol daje się zastąpić „słowem", a wobec tego rysunki owe mają więcej charakteru pisma, niż obrazu.

Takie płaskie schematy wyobrażeniowe nie stanowią istotnej treści ornamentu, gdyż, jak wiemy, ornament może się zupełnie bez nich obejść, ale niemniej wtapiają się łatwo w rytm zdobniczy, ponieważ właśnie są schematyczne, regularne (czyli rytmiczne), a przytem płaskie. Natomiast obrazy, uzyskane przez bezpośrednią obserwację natury, dążą siłą rzeczy do bryłowatości, wytwarzają w związku z tem sylwety nieregularne, a więc nierytmiczne *) i nie dadzą się z rzeczywistym ornamentem pogodzić.

Połączenie owych znaków symbolicznych z rytmem ornamentalnym można porównać z połączeniem dźwięków pojęciowych (czyli słów) z dźwiękami muzycznemi w piosence. Tak jak piosenka ma pewien sens muzyczny, uzupełniony sensem pojęciowym, tak też ozdoba może swój sens ornamentalny pogodzić z figurami symbolicznemi. Jak melodja może uzyskać całą swoją pełnię i bogactwo bez żadnych słów, tak też ornament może się dowolnie bogato rozwinąć bez żadnych figur symbolizujących kwiaty, zwierzęta, czy ludzi. Istotny sens ornamentu wyczerpuje się tedy, jak wspomniałem, w dwóch czynnikach, a mianowicie:

1) W rytmicznej organizacji plam i linij.

2) W cechach formy, związanych z kształtem przedmiotu, z materjałem, przyrządem i t. p.

Rzeczywisty ornament jest projekcją życia rytmicznego duszy na powierzchnię jakiegoś przedmiotu — jest muzyką plam i linij, urzeczywistnionych w jakimś określonym materjale, jakimś określonym przyrządem.

---

*) Np.: Obraz perspektywiczny regularnego sześcianu przedstawia się najczęściej w postaci nieregularnego sześcioboku, podzielonego na 3 nieregularne czworoboki. Pojęciowo usymbolizuje każde dziecko sześcian w postaci kwadratu.

Jeżeli sobie zdamy jasno sprawę z tego, co dotychczas powiedziałem, to zrozumiemy, że, przystępując do ćwiczeń zdobniczych, nie trzeba w żadnym wypadku uciekać się do studjów natury — przeciwnie, trzeba się odciąć od obrazów świata zewnętrznego — trzeba się zagłębić w swojem życiu wewnętrznem, bo tylko tam znajdziemy ową treść rytmiczną, i tam również rodzą się owe płaskie schematy wyobrażeniowe, które łączą się chętnie z ornamentem. Ze świata zewnętrznego bierzemy tylko ów przedmiot, który mamy ozdobić, i przyrząd, którym się mamy posługiwać — ze świata zewnętrznego nie bierzemy absolutnie nic więcej.

U dziecka znajdujemy ten świat wewnętrzny zupełnie gotowy. Dusza, przepojona rytmem i wypełniona schematami wyobrażeniowemi, wyposażona jest bogato w materjał, jakiego nam potrzeba. Do realizacji ornamentu brakuje właściwie tylko tego drugiego czynnika — brakuje wyczucia kształtu przedmiotu, który mamy zdobić — wyczucia materjału i przyrządu. W tym właśnie zakresie potrzeba uczniowi koniecznie pomocy nauczyciela. Nauczyciel zdobnictwa powinien tedy przedewszystkiem uczyć *rzemiosła.*

W ten sposób ćwiczenia zdobnicze wiążą się nierozerwalnie z robotami ręcznemi— natomiast ze studjum natury nie mają w zasadzie żadnego związku. Uczeń powinien wykonywać jakieś rzeczywiste przedmioty użytkowe — mogą to być np. teczki, pudełka; plecionki, jakieś wyroby z drzewa, czy z gliny, względnie haft, aplikacje i t. p. — Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby uczeń zrozumiał dobrze sens tych przedmiotów, ich kształt, właściwości danego materjału i przyrządu — powinien dążyć do tego, aby uczeń rozmiłował się w tem rzemiośle — aby się z temi formami uczuciowo związał — a dopiero następnie może przystąpić do ich ozdobienia. Uczeń powinien najpierw zrozumieć piękno, jakie się w danym przedmiocie użytkowym wypowiada, i dopiero, zrozumiawszy to piękno, może odczuć potrzebę wzbogacenia, podkreślenia, rozwinięcia, tego piękna *technicznego,* przy pomocy ornamentu (czyli przy pomocy piękna *artystycznego*). Prawdziwa sztuka zdobnicza wykwitała zawsze na podłożu rzeczywistego rzemiosła, i nigdy nie da się wyprowadzić z żadnego innego założenia.

Epoka secesji, która starała się wywieść formy zdobnicze z natury, przy pomocy jakiejś abstrakcyjnej, geometrycznej stylizacji, oderwanej od rzeczywistego rzemiosła, wytworzyła tylko pseudo-ornamenty. Epoka ta przeminęła też bardzo szybko, i nie pozostawiła po sobie właściwie żadnych trwałych wartości. „Secesja" jest dzisiaj dla każdego estety synonimem brzydoty.

Fałszywem również byłoby wyprowadzanie ornamentu z abstrakcyjnych figur geometrycznych. Chodzi właśnie o to, jak wykazałem, aby elementy formy wynikały logicznie z materjału i przyrządu. Pierwotne schematy wyobrażeniowe buduje dziecko z abstrakcyjnych figur geometrycznych, (elipsa, koło, trójkąt, prostokąt, linja prosta i t. d.). Obecnie powinien się nauczyciel starać wprowadzić dziecko w świat rzeczywistych form materjalnych. Abstrakcyjna geometrja prowadzi do form pozbawionych „typu", do form oderwanych od świata otaczającego — nie da się ona uzgodnić z rzemiosłem. Samorzutna twórczość początkowa dziecka zastyga, jak wspomniałem, w sztywnych i martwych figurach geometrycznych — ożywić ją można właśnie, przechodząc z abstrakcji geometrycznej do konkretu (przy zdobnictwie do elementów wytworzonych przez przyrząd — przy studjum natury do elementów formy, wytworzonych przez przyrodę).

Określenie „ornament geometryczny" utarło się powszechnie, jako przeciwstawienie ornamentu roślinnego. Określenie takie jest w najwyższym stopniu niewłaściwe i bardzo szkodliwe, gdyż prowadzi do głębokiego nieporozumienia. Najistotniejszą cechą geometrji jest jej abstrakcyjność. *Tylko taką formę mamy prawo określić jako geometryczną, która się urodziła w abstrakcji myślowej* (nieprzeszkadza nam to oczywiście wcale *rozpatrywać* dowolną formę konkretną przy pomocy geometrji — i właśnie tylko za pomocą geometrji możemy rozpatrywać każdą formę bez względu na jej pochodzenie). Określenie „ornament geometryczny" możnaby zastosować zatem tylko do takiego ornamentu, który *wyprowadza* elementy swoich form z abstrakcji myślowej. Istnieją rzeczywiście takie formy np. w ornamentyce arabskiej; ale właśnie dlatego, że są geometrycznego pochodzenia, zatraciły życie i zwyrodniały w łamigłówki geometryczne. Również i to, co nazywamy dzisiaj „stylizacją natury" — nie jest właściwie żadną rze-

czywistą *stylizacją,* ale *geometryzacją* natury. Punktem wyjścia jest tu wprawdzie natura, ale zasada formy, czyli elementy, które na miejsce bryłowatej natury wprowadzamy, pochodzą z abstrakcji myślowej. Przez taką geometryzację zabijamy poprostu żywą formę i wytwarzamy ornament zgeometryzowany, ale nie wystylizowany *). Tak więc roślinne ornamenty „stylizowane" w ten sposób, jak to wprowadziła secesja, należy zaliczyć również do działu ornamentyki geometrycznej, względnie zgeometryzowanej. Natomiast ornamenty wytworzone z elementów technicznych, są przeciwieństwem wszelkiej abstrakcji, są najzupełniej konkretne — nie rodzą się z geometrji, i nie powinny w żadnym wypadku być określane jako geometryczne. Są to konkretne, żywe ornamenty *techniczne,* a nie geometryczne, nawet wtedy, gdy nie wyrażają ani rośliny, ani zwierzęcia, ani człowieka.

Jeżeliby zatem chodziło o racjonalny podział ornamentu, to należałoby rozróżnić przedewszystkiem jedną grupę ornamentów abstrakcyjnych, czyli geometrycznych, do których należałyby wszystkie dawne formy o charakterze arabeski, oraz wiele współczesnych ornamentów, nie uwzględniających materjału, a wreszcie formy, powstałe przez zgeometryzowanie natury; drugą grupę stanowiłyby ornamenty techniczne, wśród których wyróżnić można formy czysto rytmiczne i formy pojęciowe (symboliczne). *Tylko ta druga grupa ornamentów wyrosłych w rzemiośle odpowiada rzeczywistemu poczuciu zdobniczemu.* Pierwsza grupa obejmuje formy martwe, nietrwałe, niezdolne do ewolucji. Tak więc można powiedzieć, że każdy poważny ornament jest techniczny, każdy zaś geometryczny ornament przedstawia tylko nietrwałą ułudę formy zdobniczej.

Nie będę w niniejszym artykule omawiał, jak należy zorganizować ćwiczenia w zakresie rzemiosła; pragnę tylko podkreślić, że musi to być rzemiosło prawdziwe, chociaż do warunków i możliwości dziecka dostosowane. Sprawa rzemiosła w szkole, czyli robót ręcznych, ma bogatą literaturę i tradycję i przedstawia zagadnienie odrębne. Obecnie interesuje nas przedewszystkiem druga strona zagadnienia, a mianowicie sama kompozycja ornamentalna.

Jeżeli elementy formy zdobniczej wypływają bezpośrednio z materjału i przyrządu, to organizacja tych elementów podlega prawom, rządzącym wewnętrznym rytmem, a wobec tego ingerencja nauczyciela musi tu być bardzo dyskretna i umiejętna. O ile rzemiosło przedstawia dla dziecka problem zupełnie nowy, to organizacja rytmiczna ma już, jak wspomniałem, swoje przygotowanie w poprzednich samorzutnych rysunkach. Różnica polega na tem, że o ile dotychczas główny sens rysunków polegał na owych schematach wyobrażeniowych, którym rytm towarzyszył jako zjawisko dodatkowe, to obecnie punkt ciężkości powinien przesunąć się na stronę organizacji rytmicznej, a schematy wyobrażeniowe mogą stopniowo schodzić na plan drugi. Organizacja ta powinna się równocześnie doskonalić i wysubtelniać w związku z całym rozwojem ucznia. Będzie to proces analogiczny i niejako równoległy do kształtowania się poczucia składni językowej, która się również w tym okresie doskonali. Aby tę analogję podkreślić, można organizację formy zdobniczej nazwać poprostu „składnią ornamentalną". Nazwa ta będzie najzupełniej odpowiednia, gdyż istotnie, rozchodzi się tu o logiczne *składanie* (a nie tworzenie) owych elementów, wypływających z materjału i przyrządu *) — a przytem logika, jaka się w tem składaniu wyraża, ma wielkie pokrewieństwo z logiką składni językowej, co zaznaczyłem w moich pracach teoretycznych.

Nauczyciel zdobnictwa uczy więc przedewszystkiem jakiegoś konkretnego rzemiosła, i z tego rzemiosła wyprowadza pewne elementy formy. Uczy następnie operować temi elementami i stara się wyrobić w uczniu poczucie logicznej i jednolitej „składni ornamentalnej". Na poczuciu materjału i przyrządu opiera się *„typ"* formy ornamentalnej, na poczuciu składni zaś, *„styl"* ornamentu.

---

*) Stylizowanie rzeczywiste oznaczałoby wyczucie i odtworzenie „stylu", jaki wyraża się w danej roślinie. Każdy obraz natury, jeżeli jest rzeczywistym działem sztuki, jest właśnie stylizacją. Każdy wielki malarz sztalugowy stylizuje naturę i secesja ją tylko geometryzuje.

*) Nie mogę sprawy tej w niniejszym artykule rozwinąć i uzasadnić. Ponieważ zaś większość artystów nie zdaje sobie sprawy z tego, że chodzi tu istotnie o składanie, a nie o tworzenie elementów, zmuszony jestem powołać się na pracę moją: „Budowa Ornamentu i Harmonja Barw", a specjalnie na tablice, przedstawiające moją metodę, a umieszczone na końcu tej książki. Na tablicach tych uwidocznione są elementy pochodzenia technicznego i formy zdobnicze, powstające przez ich składanie.

Uczenie rzemiosła i wskazywanie, jakie formy zdobnicze dla danej techniki są odpowiednie, nie wymaga żadnych specjalnych zastrzeżeń. Nauczyciel uczy tu pewnej prawdy objektywnej — prawdy zewnętrznej, która w żadnym wypadku nie może zamącić życia wewnętrznego ucznia. Mówiąc uczniowi o własnościach drzewa, czy papieru — o właściwem posługiwaniu się dłutem, czy piórem, nie narzuca nauczyciel niczego subjektywnego — nie wprowadza obcej psychiki do duszy dziecka — uczy pewnej prawdy o rzeczach zewnętrznych, która tylko bogaci jego duszę i harmonizuje ją z rzeczywistością świata zmysłowego. Typ ornamentu jest objektywny — jest jeden i tensam dla wszystkich indywidualności i wszystkich czasów. Na tym terenie zatem nauczyciel nie potrzebuje się obawiać pogwałcenia duszy dziecka.

Natomiast kształcenie poczucia składni ornamentalnej u dziecka wymaga, jak wspomniałem, ręki bardzo delikatnej. Ale nawet najdelikatniejsza ręka wyrządzi dziecku poważne szkody na tym terenie, jeżeli nauczyciel sam nie ma właściwie nastawionego i wyrobionego poczucia ornamentalnego — jeżeli sam nie rozróżnia formy logicznej i jednolicie zbudowanej, od przypadkowego, niezorganizowanego zlepka. Pierwszym tedy warunkiem, umożliwiającym racjonalne kształcenie w zakresie budowy ornamentu, jest wyrobienie odpowiedniego poczucia u nauczyciela. Żyjemy w epoce, w której poczucie to jest uśpione. Nauczyciel powinien zatem bardzo sumiennie pracować nad sobą przez dłuższy czas, pod dobrym kierunkiem, zanim zacznie pouczać innych samodzielnie. W przeciwnym bowiem razie przynosi on młodemu pokoleniu bardzo wielką szkodę. Szkoda ta jest znacznie poważniejsza, niż to sobie wyobrażają dzisiaj organizatorowie szkolnictwa, którzy lekceważą te ćwiczenia, i wyobrażają sobie, że wystarczy umieć trochę rysować i malować, aby uczyć dzieci zdobnictwa. Kto przemyśli to, co powiedziałem dotychczas, ten zrozumie, że można być pierwszorzędnym malarzem sztalugowym, a nie mieć zgoła warunków do prowadzenia ćwiczeń zdobniczych, choćby najbardziej początkowych. Powiedziałbym nawet, że właśnie te początkowe ćwiczenia są specjalnie ważne, gdyż spaczenie poczucia rytmu graficznego wprowadza zamęt do kształtującej się duszy dziecka, i może wywołać bardzo przykre następstwa. Szkody i korzyści, jakie wynikają ze złego, względnie dobrego prowadzenia ćwiczeń zdobniczych, nie wyczerpują się w tym fakcie, że uczeń ładniejsze, albo brzydsze wykona roboty — sięgają one znacznie głębiej. Wyrobienie poczucia składni ornamentalnej wprowadza pewną łogikę, pewien ład, pewną jednolitość w całe życie wewnętrzne dziecka, podobnie jak wyrobienie poczucia składni językowej. Jeżeli uczymy dobrze budować zdanie, to równocześnie uczymy dobrze myśleć; jeżeli uczymy dobrze i jednolicie organizować rytm (w muzyce, tańcu i ornamencie), a następnie dobrze konstruować bryłę, to uczymy dobrze czuć i dobrze chcieć.

(C. d. n.).

KARP CZESŁAW.

Regjonalizm a nauka robót ręcznych i rysunków.

Wśród szeregu zagadnień o charakterze społecznym zaczyna się dzisiaj wysuwać między innemi problem regjonalizmu.

Powstawanie uniwersytetów regjonalnych, urządzanie z ich ramienia wycieczek i kursów, zakładanie muzeów, organizowanie wystaw regjonalnych oraz teatrów i chórów ludowych, wykazuje, że rozpoczęto rzeczową pracę w tym kierunku.

Stworzenie wojewódzkich i powiatowych Komitetów regjonalnych, oraz zdanie ich kierownictw z urzędu na wojewodów i starostów nie jest przypadkowe, lecz świadczy o docenianiu przez władze administracyjne doniosłej wartości prac w tym kierunku.

Władze szkolne, zrzeszenia nauczycielskie, zarówno jak też poszczególni nauczy-

ciele, rozumiejąc doniosłość idei regjonalnych, przystąpiły do ich realizacji.

Przypatrzmy się tej pracy nauczyciela regjonalisty. Da się ona podzielić na trzy grupy t. j. 1) propagandowo - oświatową, 2) kolekcjonerską i 3) ściśle naukową, a może iść drogą przez szkołę w związku z nauczaniem, oraz drogą przez kursy dla dorosłych i pracę w organizacjach społecznych, jak np. Kołach Młodzieży, Kołach Rolniczych, Kasach Stefczyka i innych. Pozostawiając pracę regjonalną pozaszkolną bez omówienia jako więcej oderwaną od zajęć nauczyciela, a zależną od jego dobrej woli, rozpatrzymy tylko nauczanie w szkole z uwzględnieniem pierwiastków regjonalnych.

Zaczniemy od programów ministerjalnych nauki, w których doszukać się można wyraźnych wzmianek, lub wskazań o charakterze regjonalnym. Jako nauczyciele robót ręcznych i rysunków wglądniemy tylko w programy nauczania tych przedmiotów. Jest w nich mowa o wycinankach ludowych, o rysowaniu kapliczek przydrożnych, oraz łatwych fragmentów architektonicznych i pejzażu z natury. Na innem miejscu podkreślono potrzebę doboru działów r. r. tak, by odpowiadał najlepiej danej miejscowości ze względu na przemysł ludowy, oraz charakter okolicy, licząc się z tem czy jest nadmorską, górzystą, przemysłową i t. p.

Przykłady te wystarczą, by stwierdzić, że twórcy programów już w chwili pierwszego okresu tworzenia się naszej państwowości myśleli o pracy regjonalnej w nauce robót ręcznych i rysunków.

Nauczyciele r. r. i r. rozumiejący doniosłe zadania chwycili się owych przebłysków regjonalnych, zawartych w programach, i rozpoczęli samodzielną pracę w tym kierunku. Są to próby indywidualne, miejscami bardzo poważne, to znowu małe. Jest to praca dorywcza, która może być czasami pożyteczna, jednak czasami szkodliwa dla danego środowiska, lub ogólnego dorobku, gdyż są to prace przez nikogo nie poparte ani rzeczowo nie krytykowane.

Pracy tej tak zostawić niepodobna, lecz przed zarzuceniem jej jak chcą niektórzy, należy w nią wglądnąć, zanalizować, co w niej jest błędnego, lub nierealnego wyplenić, zaś o ile okazałyby się pewne walory dodatnie, kontynuować. Nie wolno więc jej negować, lecz trzeba ją wyciągnąć przed forum krytyki, złożonej z krytyki nauczyciela, krytyki artysty i społeczeństwa.

Oczywiście, że zdania będą rozbieżne, gdyż obozy użyją różnych kryterjów do wyświetlenia tego samego zagadnienia.

Stajemy więc wobec zasadniczego pytania, a tym jest, czy pracę w kierunku regjonalnym drogą przez naukę r. r. i r. w szkole należy prowadzić, czy też zaniechać.

Postaramy się więc rozpatrzeć i ustalić pewną wspólną drogę wytyczną dla orjentacji.

Szkoła ogólnokształcąca, a taką jest szkoła powszechna i średnia, oraz częściowo seminarjum nauczycielskie, ma za zadanie dać ogólne wykształcenie, o niższym lub średnim poziomie, ma przygotować do wyższych uczelni, lub do życia w przyszłym zawodzie w zależności od stopnia organizacyjnego, oraz charakteru szkoły.

Szkoły te będą więc musiały objąć całokształt wychowania i wykształcenia przyszłego obywatela, a więc podać te elementy wiedzy i praktyki, z których wychowanek korzystać będzie w życiu; prócz tego szkoła musi wyrobić w przyszłym obywatelu pierwiastki życia obywatelskiego i społecznego, poczucia miłości kultury i ziemi ojczystej, poczucia obowiązku względem Ojczyzny i Państwa.

Z tego punktu widzenia wychodząc stwierdzamy, że momenty regjonalne w nauczaniu nie są tu do pogardzenia. Nauczyciel będzie czerpał tematy do pracy ze swojskiej kultury duchowej i materjalnej. Budownictwo, sprzętarstwo, strój, hafty ludowe, wycinanki, tkaniny i t. p. dostarczą nauczycielowi r. r. i rys. bogatego materjału potrzebnego do rozbudzenia wśród dziatwy czy młodzieży zrozumienia twórczości ludowej, jej logiki konstrukcji, formy, piękna i barwy, pomogą mu do wzbudzenia poszanowania tworów ludowych, oraz ich twórców, i umiłowania swojszczyzny. Na takich podstawach rozpocznie nauczyciel pracę, wysuwając zagadnienia dostosowane do wiedzy, o charakterze regjonalnym, zdobytej drogą studjowania kultury rodzimej. Tą drogą prowadzona nauka, będzie z korzyścią dla przedmiotu, jak również i idei regjonalnych.

Zaznaczyć tutaj wypada, że społeczeństwo odnosi się do tych poczynań nauczycielstwa bardzo przychylnie.

Artysta natomiast będzie miał dużo skrupułów. Przedewszystkiem liczyć się będzie z założeniem, że prawdziwa twórczość artystyczna może płynąć tylko z jaźni duchowej twórcy. Opieranie więc twórczości o do-

robek kultury ludowej, choćby nawet w t. zw. sztuce stosowanej nie byłoby twórczością lecz przetwórczością lub odtwórczością czyli paczeniem sztuki. Co zrobi tam gdzieś na wsi chłopiec, lub dziewczynka, który tworzy pierwociny sztuki, nie śmie być zdaniem pewnej grupy krytyków - plastyki, studjowane i przetwarzane, uszlachetniana, gdyż różnice poziomów jednego i drugich stoją tu na przeszkodzie do zrozumienia. Wszak tak, jak czuje dziewczyna, lub chłopiec wiejski, dla którego wzorem piękna i nauczycielem była natura, nie może czuć artysta, nie może czuć nawet dziecko w szkole, które się uczy.

Zresztą sztuka jest międzynarodową powie inny, nie można się więc bawić w żadne regjonalizmy. Dla krytyków tych znajdziemy odpowiedź. Jest nią całe malarstwo historyczne z mistrzem Matejką na czele, a potem Wyspiański, Witkiewicz, Wodzinowski, Sichulski, Krasnowolski, Plewińska, Matlakowski i ostatnio Stryjeńska. Do nich też zaliczyć należy Rapackiego, Stanisławskiego, Fałata, malarzy naszych gór, oraz morza, jak Mokwa, Nałęcz i inni.

Z rozpatrzenia dzieł powyżej przytoczonych artystów widzimy, że jedni z nich przyjęli jako temat swych studjów i prac regjony szersze, bo Polskę całą i to w danej epoce, jak np. Matejko i Grottger, tworząc obrazy historyczne, inni sięgnęli tylko w ten, lub inny regjon kraju jak Wodzinowski, lub Sichulski, inni poświęcili się zagadnieniom krajobrazu polskiego (Rapacki, Stanisławski), lub morza polskiego (Mokwa, Nałęcz) inni wreszcie sięgnęli w dziedzinę sztuki ludowej (Wyspiański, Witkiewicz, Matlakowski, Barabasz, oraz Stryjeńska).

Dorobku tych ludzi niepodobna skreślić, a przecież jest to dorobek na motywach swojskich, bo opiera się o kulturę swojską, lub o krajobraz ziem naszych.

Wyzwalanie się sztuki w formie takiej, jak dzisiejsze futuryzmy, kubizmy i inne bolszewizmy w sztuce jest dobre, ze względu na szukanie nowych dróg wypowiadania się; nie znaczy to jednak, by zaślepiając się tamtem zagadnieniem, pominąć regjonalizm, który wypływa z naszej kultury swojskiej i ziemi rodzinnej.

Wkońcu trzeba jasno postawić sprawę nauki w szkole. Szkoła ogólnokształcąca ma iść za postępem czasu, lecz musi rozwijać umiłowanie i pielęgnowanie swojszczyzny. Swojszczyznę trzeba więc do szkoły wnieść, studjować rozpocząć pracę twórczą, tworzyć choćby takie drobiazgi, jakie produkuje szkoła na lekcjach, bez względu na to, czy będziemy robili to na lekcjach rysunków i zdobnictwa, czy na projektowaniu form z myślą o realizacji na lekcjach robót ręcznych.

Nie odbierajmy szkole ogólnokształcącej możności pracy o charakterze regjonalnym, nie obawiajmy się, że taka praca szkolna wpłynie na spaczenie sztuki, lub wyrobi błędne jej zrozumienie. Pamiętajmy o tem, że szkoły ogólnokształcące, to nie szkoły sztuk pięknych, których celem jest produkcja artystów. Do tych ostatnich możemy stosować pewne zastrzeżenia, nie rozciągajmy ich jednak na szkoły ogólnokształcące, różniące się zasadniczo od tamtych swoim charakterem.

Nie zapominajmy o tem co stwierdzono na ostatniej międzynarodowej wystawie rysunków w Pradze Czeskiej w roku 1928. urządzonej w związku z VI Międzynarodowym Kongresem rysunków i sztuki stosowanej. Zarzucono tam Japonji, że pominęła w nauce pierwiastek twórczości rodzimej, a wprowadziła do szkoły obce naleciałości, nie mające nic wspólnego z ich kulturą. Przychylnie natomiast odniosła się krytyka do poczynań Czechów, którzy naukę rysunków związali ze swym krajem i ziemią. Przykład tych dwu państw niech będzie dla nas tem memento, wskazującem drogę, którą iść winniśmy.

Z powyższych dociekań wynika, że szkole nie można odebrać możności kontynuowania rozpoczętych prac w kierunku regjonalnym, drogą przez rys. i r. r., tembardziej, że nikt nie ma prawa kwestjonować potrzeby pielęgnowania swojszczyzny. W chwili, gdy na czoło w nauczaniu szkolnem wysuwa się zasada koncentracji, współudział nauczyciela rob. ręczn. i rys. i tutaj jest pożądany.

W pracy tej możemy dzisiaj błądzić, możemy się mylić w metodach, lub formach podawania, to podlega dyskusji, lecz nie damy sobie wyrwać możności współpracy w kierunku szerzenia idei regjonalnych przez szkołę.

(Pragnęlibyśmy, aby artykuł powyższy zapoczątkował dyskusję na ten temat, to też prosimy Sz. Koleżanki i Kolegów o udział w dyskusji oraz o sprawozdanie z przebiegu poczynań stosowania regjonalizmu we wszystkich działach rysunków i robót ręcznych. Redakcja).

LUDWIK TYROWICZ,
art. grafik.

Linoleoryt w szkole średniej.

(Nowe myśli nad wychowaniem estetycznem)

Zmiana programu a grafika w szkole.

Nowe ministerjalne programy dla nauki rysunku, zmienione z powodu zmniejszenia ilości godzin rysunku w szkołach średnich ogólno-kształcących, przewidują znaczniejsze uwzględnienie ćwiczeń graficznych w szkole, niż to było dotychczas. Stosunek ćwiczeń z zakresu malowania i użycia kolorów do ćwiczeń graficznych, rysunkowych, staje się coraz to jaśniejszy. Praca niniejsza nie powstała na skutek tej zmiany, która pozornie wydawać się może całkiem konkretnym powodem jej napisania. Myśl bowiem o linoleorycie w szkole zarysowała się w moim mózgu już dawniej, poprostu wtenczas, gdy przy studjach grafiki artystycznej, przygotowywałem się do zawodu pedagogicznego. Silnie zaś ugruntowała się, gdy bezpośrednio zetknąłem się z młodzieżą, gdy poznałem jej popędy i możliwości artystycznego wypowiedzenia się. Co więcej, gdy zrozumiałem w ciągu naprawdę przykrej i często bezowocnej pracy, że pedagog rysunków musi być więcej artystą, jak bakałarzem, więcej psychologiem subtelnym, jak spokojnym rutynistą. Najczęściej przez nikogo nie pokrzepiony na duchu, przez nikogo niezaopatrzony cennemi wskazaniami i zachęceniem, o ile nie dobrodusznie ignorowany, jak samotny Odysseusz musi czerpać siły z własnych zapasów i szukać drogi wśród przeciwności i błąkaniny. A gdy ją znajdzie, wkopywać musi w twardy grunt drogowskazy i znaczyć szlaki dla innych. Niema podręczników, bo być nie mogą, niema warunków pracy, bo choćby mogły być, to się ich nie stwarza. Nowe moje myśli, poparte już praktycznem doświadczeniem i o tyle cenniejsze, z przypadku znalazły łączność z nowym programem, który zakres grafiki określa wyraźnie w dziedzinie szkolnictwa średniego.

Dla niezbędnego wyjaśnienia, muszę się zastrzedz, że wprowadzenie linoleorytu na ławki szkolne nie uważam za identyczne z nauczaniem grafiki wypukło - drukowej, co uważam za bezcelowe w ramach szkół ogólno - kształcących. Jeśli odważam się pisać o odłamie tej grafiki w szkole, to wypływa to tylko z chęci wprowadzenia świeżego powietrza dla młodych dusz, nowych zainteresowań, które ożywczo i zbawiennie mogą działać na aktywność dziecka, dla rozbudzenia i w następstwie opanowania ruchliwości i pewnych instynktów naturalnych, których możnaby za amerykańskimi filozofami wymienić bardzo wiele. Jednem słowem dla uwspółcześnienia problemów wychowania estetycznego. Dziś zagranicą wie każdy myślący pedagog, że „nie przez wychowanie do sztuki, lecz przez sztukę do wychowania''.

Dopiero po doświadczeniach, stwierdzających, że szkoła średnia nie po to uczy rysunków, by ktoś umiał malować czy rysować (jak nie uczy się greki, czy łaciny po to, by ktoś mógł posługiwać się tymi językami potocznie), lecz po to, by wyostrzyć zmysł obserwacji, zmysł odczuwania plastycznego, wysubtelnić, względnie urobić, smak estetyczny i usprawnić rękę w najprostszem wyrażaniu linją czy plamą najzwyklejszych rzeczy, nie dających się określić inaczej; wtedy jasno zrozumie każdy nawet najbardziej zagorzały zwolennik formalnego kształcenia, że musi się iść nowemi drogami, że próby są nie do odrzucenia. Długie dziesiątki lat panowania metod formalnych w ogólnym nauczaniu rysunku dały bardzo nikłe wyniki. O ile przynosiły one pożytek nielicznym jednostkom wybiegającym swemi uzdolnieniami poza ogół, to dla całości edukacji nie miały dostatecznego interesu. Niestety dla pedagoga były te metody wcale wygodne do realizacji. Gdzie szukać początku dla nowych poczynań, na jakich zasadach się oprzeć? „Dzieło sztuki jest spełnieniem marzenia'' wyraża Paul Cohen. Zadowolenie jest następstwem spełnienia jakiejś celowej czynności. Czynności, które dziecku sprawią zadowolenie — to zabawa. Postulat radosnej pracy, wiążący się głęboko z teorją zabawy, jest najmocniejszym fundamentem dla rozważań nad linoleorytem. Na tem podłożu wykwitły moje nowe myśli.

Połączenie wysiłku myśli z realnym efektem.

Zasadniczą korzyścią, jaką daje linoleoryt w szkole, jest połączenie wysiłku myśli z realnym efektem. Czyż może być lepszy proces nauczania, jak przeprowadzenie wysiłku myśli, odruchów ręki, kierowanych wolą a kończących się na konkretnym tworze? Jeśli już tyle mówi się o radosnej twórczości, to linoleoryt przez swoją konkretność zdaje się doskonale z nią łączyć.

Zróbmy porównanie lekcji rysunku z lekcją linoleorytu urządzoną np. w trzeciej klasie gimnazjalnej.

Lekcja rysunku. Tematem jest rysunek ilustracyjny według opowiadania. Poprowadźmy lekcję najbardziej popisowo. Dajemy młodzieży dowolny wybór tematu. Gdy już wiemy, co będzie przedmiotem rysunku zapytujemy i dekujemy, które momenty są najodpowiedniejsze do zilustrowania, a więc wynajdujemy momenty, mocno opisowe, o walorach malarskich lub graficznych. Wybór tych momentów możemy uzyskać drogą porównań. Nastrój zawarty w opowiadaniu nęci młodzież, ale po krótkiej dyskusji znajduje ona, że łepiej da się opowiedzieć ołówkiem zawarte w niem zdarzenia. Dzieci zaczynają rysować.

W trzeciej klasie uczeń pozbawiony jest w rysowaniu infantylnej prostoty i stara się już naśladować widziane rysunki starszych. Stara się o zgodność z naturą, o perspektywę, (której jeszcze dobrze nie odczuwa), jednem słowem wykazuje tendencję realistyczną. Przy okazji rysunku ilustracyjnego, kiedy nie może czynić w braku modela, porównań: maże, rysuje i tak bez końca. Lekcja się kończy. Rysunki dają mglisty, niedokładny lub wręcz przykry obraz zamierzonego celu i końcowego wyniku. Rysunki nie dają ani syntezy ruchu, ani nastroju, ani wrażenia całości, celowo komponowanej. Cała rozbieżność między zamierzeniem, wolą a nieudolnością wypowiadania się ukazuje się w całej tragicznej nagości. W czem leży wina? Przypuszczam, że brak tu najważniejszego momentu. Brak celowości ćwiczenia.

Z góry przyjmujemy, że zilustrowanie treści będzie nieudolne i nie byłoby to ostatecznie nieszczęściem, gdyby dało się przeprowadzić wszystkie stopnie zainteresowania dziecka od początku aż do efektu końcowego.

Tu o stopniowanie zainteresowania jest trudno, gdyż dzieciak wciąż to samo rysuje, plastyczne walory wyłaniają się ciężko, każda kreska czy plama jest fatalną pomyłką zamierzeń. Wiemy o tem dobrze, że im środki pracy są skromniejsze, tem trudniejszą jest praca i wymaga większego artysty. Dlatego to kolorowa wycinanka jest tak odpowiednią dla szkoły. Kolory sugierują bardzo łatwo młody umysł, narzucają mu się i nęcą. Nie ma tej właściwości ołówek. Dziecku nawet trudno jest wytłumaczyć, jakie bogactwa tonów można w ołówku osiągnąć, gdyż nie pojmie tego. Dlatego rysunek z trudem kształtujący się na bloku choćby trzecio - klasisty ani nie daje dziecku radości, ani też nie może być wyrazem jego zamierzeń twórczych. Tu i ówdzie zdarzy się, że malec potrafi wyrazić ołówkiem swój światopogląd, który jest tem milszy, im więcej nacechowany jest naiwnością i nieudolnością. To samo powtórzy się przy linoleorycie. I tu rysunek będzie przeprowadzony naiwnie i niezgrabnie, ale cechy istotne zarysują się bezwzględnie jasno. Jaka skala zainteresowania podczas pracy, jakie napięcie wysiłku! Za każdym cięciem radosna świadomość, że coś powstaje naprawdę, bo w materjale. Celowe prowadzenie pracy naprowadza mechanicznie na celowość twórczą a nie przypadkowość. Mały artysta ma sposobność przy wykonaniu linoleorytu oprzeć się na niezaprzeczalnych kryterjach. Nie błąka się, nie upada na duchu, nie tumani się chwilowem zadowoleniem, które przychodzi jako konieczny ekwiwalent zmęczenia.

Na płytce wyrytej i zaczernionej widzi w formie jasnej i prostej konsekwencje swego wysiłku. Przekonywa się dosadnie, że praca bez wysiłku myśli, bez zastanowienia się, nie da mu dobrych rezultatów, natomiast przemyślenie roboty, tak potrzebne przy graficznych wyczynach, da mu nietylko zadowolenie, ale i prawdziwą radość, radość odkrywcy. Jest tu ta tendencja tworzenia z fantazji, jak i przy rysunku ilustracyjnym, z tą kolosalną przewagą dla linoleorytu, że przy nim fantazję wprowadza się nie przymusem, lecz spontanicznie, w łożyska celowego kształtowania się a posługiwanie się narzędziem i cięciem pozwala lepiej kształtować się formie, której ołówek i guma, prowadzone ręką nieskoordynowaną nie wyrazi nigdy dostatecznie. „Raz wprowadzone na te drogi, znajdują się dzieci w granicach da-

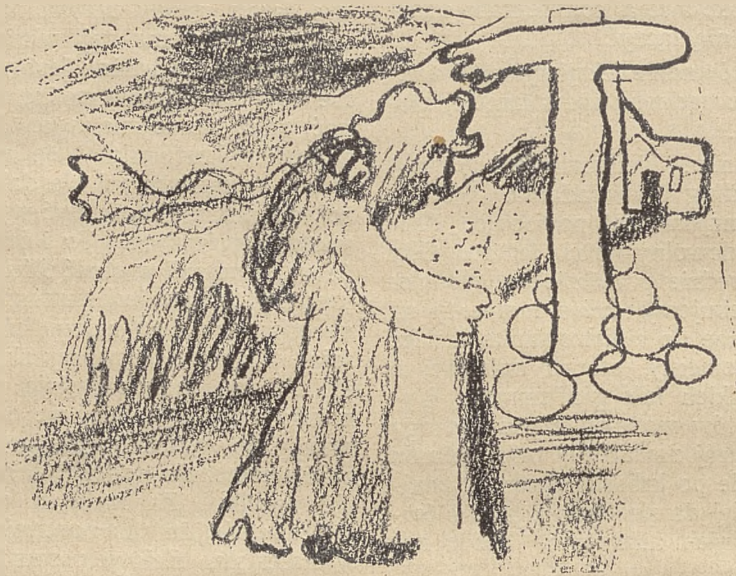
nej techniki (linoleorytu) więcej ożywione i podatne a istota materjału silniej do nich przemawia, niż do ludzi dorosłych, lepiej wypowiadających się ołówkiem i piórem, którym stale się posługują" — mówi wiedeński pedagog *).

*) R. Rothe. Einfache Drucktechniken für Schull u. Haus.

Komponowanie celowe, odrzucenie przypadkowości.

Cały proces twórczy przy linoleorycie, który sam się narzuca i rozwija logicznie, daje doskonałą sposobność do celowego komponowania.

Kilka słów o praktycznych walorach tego punktu.



WĘDROWIEC.
Rysunek ucznia kl. I gimnazjum.



WĘDROWIEC.
Linoleoryt ucznia kl. I gimnazjum.

Pokazujemy uczniom doskonałe wzory kompozycji czarno - białej, opierającej się wyłącznie na plamach czarno - białych (np. wazy greckie, sylwetkowe kompozycje, drzeworyty). Poczem zalecamy na dowolny temat skomponować na papierze, o wymiarze płytki linoleum, rysunek najprostszy ale złożony tylko z plam czarnych i białych.

Tu jest największa trudność przy początkach technicznych, więc nauczyciel winien pomódz.

Zwracamy pilnie uwagę, by skomponowane plamy tworzyły układ wybitnie płaski, jednopłaszczyznowy, bez tendencji perspektywy. Następnie, by nie wyrażać ich linjami zbyt wygiętemi pokręconemi, lecz prostemi, któreby można swobodnie wyryć w materjale.

Dalej zwracamy uwagę na potrzebę zapełnienia plamami całej powierzchni projektu, tak, by płyta wykończona nie miała wielkich płaszczyzn wklęsłych a mało wypukłych, lecz by plamy czarne rozłożone były wszędzie swobodnie. Trochę to męczy początkowo ale zainteresowanie jest zawsze wysokie ze względu na dalsze etapy pracy.

Dobrze jest poddać temat, bliski zainteresowaniom dziecka a równocześnie posiadający założenia graficzne. Np. zwierzęta, krajobraz, wspomnienia narzucają się.



Linoleoryt ucznia kl. VI gimnazjum.

Nie mogą tu wchodzić w grę tematy skomplikowane rysunkowo, jak ilustracje do ustępu (wyjątkowo mogą być odpowiednie) a przykładowe wprowadzenie dziecka w świat prostoty linij i kształtu daje zbawienne przyzwyczajenia na przyszłość.

Ciągła korekta rysunku daje trwałe wartości.

Jeśli próba układu plam jest już postawiona, przez skopjowanie rysunku na przejrzystą kalkę i przekalkowanie na płytkę linoleum, autor danej pracy ma doskonałą sposobność poprawiania.

Błędy narzucają się tu same w oczy i dziecko widzi je samo, nie czuje żalu do nikogo, że się je męczy.

Nawet dojrzały artysta szuka błędów, przypatrując się w zwierciadle odwrotności rysunku. Tutaj przez odwrotne kalkowanie rysunku rola nauczyciela, jako nieustępliwego korektora odpada i spływa w nieodparty sposób na ucznia. Uważam to za wielki plus dla linoleorytu. Tak jak powtarzanie słówek daje opanowanie pamięciowe materjału, tak kilkakrotne przerysowanie tego samego daje trwałe wartości. Kiedy przy rysunku dowolnym, wykonanym ołówkiem, młodociany artysta nie był w stanie sam się zorjentować, co poprawić, co zostawić i kiedy odłożyć ołówek, to przy przygotowaniach do linoleorytu akcja koregowania jest samorzutnie ożywioną a granice każdej czynności same się z góry określają. Rysunek jest przeniesiony na płytkę.

Praca w materjale.

Możemy przystąpić do pracy w materjale.

Dłutko do cięcia, w przekroju mające kształt trójkąta, lub podkowy zastępuje ołówek. Wyzwala z równej płaszczyzny kształt dobitnie, wyraziście i mocno. Wymaga decyzji, odwagi i prostej, syntetycznej linji. Niczego nie da się tu naprawić, wymazać. Odpada zatem jedno z najbardziej szkodliwych działań przy nauce rysunku. Cięcia dłutkiem wyrabiają sprawność ręki i trzeźwość oka. Po kilku dotknięciach rylcem dziecko czuje, że musi samo zastanowić się przed każdym ruchem ręki. Prof. Dr. Ernst Kunzfeld podnosi celowość pracy, wspólność wysiłku, wielki wpływ na kształtowanie się charakteru. Uważa linoleoryt jako doskonały czynnik dla rozbudzania smaku estetycznego, wreszcie silną sposobność usprawnienia ręki *).

Nic to nie szkodzi, że nie umie się jeszcze dostatecznie rysować, by się wyrażać cięciami. Wszak nie chodzi o produkowanie grafiki artystycznej w szkole, lecz chodzi o coraz lepszy i szybcej zbliżający nas do celu sposób ujmowania zjawisk. O wyrabianie coraz doskonalszego sądu o rzeczach, które podpadają pod nasz wzrok. Nauczyciel musi dać kilka objaśnień, jak się obchodzić z dłutkiem, jak je prowadzić. Wreszcie powinien wykonać kilka właściwych „coups du maitre" nie po to, by dać sposobność do natychmiastowego naśladowania, lecz po to, by wprowadzić odrazu na właściwe tory. Można bowiem bardzo łatwo wypaczyć sens linoleorytu i odpadną korzyści o jakich mowa, jeśli dłutko będzie miało być tylko ślepem narzędziem, posuwającym się po przekalkowanym rysunku. Rysunek jest tylko pretekstem, by narzędzie mogło swobodnie rozwinąć swój bieg. Nie można coprawda wymagać od dziecka wirtuozerji ręki, którą może posiadać tylko artysta wyszkolony, świadom swych celów, ale nie wolno puścić je luzem, by błąkało się w nieznanej sobie a pociągającej krainie.

Powinno ono tak blisko podejść do materjału, jak blisko czuł go polski prymitywartysta, góral, tnący drzeworyty lub ornament w drzewie.

I dojdzie łatwo, tylko pchnąć je trzeba w właściwym kierunku. Po pierwszych kilku cięciach dzieciak sam zacznie orjentować się potrosze, co wolno, a co nie.

Zacznie używać cięć prostych, nieskomplikowanych, unikać krzywizn i zakrętasów, nie nadających się do uzyskania dłutkiem. Efekt odbitki przypomina rysunki pendzlem dla swej czarności, ale nie dla konstrukcji. Konstruktywność linoleorytu przemawia za użyciem go w szkole średniej więcej, niż miękkość i płynność pendzlowych ćwiczeń. Po kilku ćwiczeniach ręka przyzwyczai się do pewnej koordynacji ruchów. Radość płynąca z efektu cięcia będzie coraz większa.

---

*) Fritz Wuttke. Der Linolschnitt. Berlin-Leipzig.

Odbitka, radosny epilog wysiłku.

Zaciekawienie podczas pracy potęguje się im bliżej końca. Wprost przeciwnie, niż przy rysunku, gdzie następuje zmęczenie a często zniechęcenie.

Kiedy całość rysunku jest rylcem wycięta, względnie kiedy rysunek jest już na ukończeniu, można płytkę linoleum pokryć farbą drukarską. Gumowy wałek zbiera z płyty szklanej (lub marmurowej) roztartą farbę drukarską i przenosi ją na wypukłości linoleorytu.

Czernidło przechodzi z wałka tylko na te części linoleum, które zostały wypukłością. Na tem polega efekt druku wypukłego. Po zaczernieniu linoleum efekt wyciętej roboty występuje zawsze z nieodpartą siłą. Jest ono zawsze silnem zdarzeniem dla oka. Cięcia, które występują jako jasne kreski o wyrazistej dynamice, plamy czarne, wyraziście ograniczone cięciem, sugerują oko bardzo silnie i choćby były fałszywem określeniem rysunku, zawsze dzięki swej eurytmji przemawiają do nas z jednaką siłą.

Po skorygowaniu płytki dłutkami możemy sporządzić odbitkę. Czynimy to w sposób prosty, nie nastręczający żadnych trudności. Na zaczernioną płytkę kładziemy kawałek papieru i przesuwamy kostką introligatorską po papierze z wierzchu.

Farba przechodzi z płytki na papier. Odbitka jest gotowa. Widzimy w niej cały nowy świat walorów czarno - białych. Dla dziecka, które szuka coraz to nowych zagadek, emocja niezwykle budująca. Błędne cięcia występują odrazu. Nie można ich już poprawić. Jest w tem więcej sensu dydaktycznego, niż w nakazywaniu mazania błędów gumą na papierze. Odbitkę można śmiało nazwać radosnym epilogiem wysiłku.

(C. d. n.).

HENRYK POLICHT.

Nauczanie rysunku w najniższych oddziałach szkoły powszechnej.

(Ciąg dalszy referatu zjazdowego)

W każdym jednak typie spotykamy dzieci więcej lub mniej zdolne i stąd wypływa owa różnorodność ujęć rysunkowych. Już w klasie pierwszej spotykamy się z ujęciem impresyjnem, bogatszem lub uboższem zależnie od uzdolnienia dziecka. Podobnie rysunki ekspresjonistów zależne są od stopnia zdolności. Jedne dzieci ujmują schemat bardzo prymitywnie, inne rozczłonkowywują go bogato.

Teorja typów rysunkowych nie sprzeciwia się teorji okresów rozwoju rysunkowego, ale ją pogłębia. Z teorji okresów rozwoju rysunkowego wnioskujemy o potrzebie przeprowadzenia selekcji uczniów, (w każdym oddziale) znajdujących się w okresie wyższym od uczniów, rysujących na poziomie okresu niższego. Teorja typów rysunkowych czyni selekcję zbędną, bo ułatwiając nauczycielowi rozróżnienie typu rysunkowego, pozwala mu przy jednakim temacie rysunkowym dla wszystkich dzieci danej klasy więcej wymagać od ucznia uzdolnionego i znajdującego się na wyższym poziomie rysunkowym, a odpowiednio oddziaływać na uczniów mniej zdolnych lub mniej rozwiniętych rysunkowo.

Teorja typów rysunkowych wynikła z obserwacji rysunków wykonanych przez dzieci poszczególnych oddziałów od 1-go do 4-go, a przedstawiających schematy, których się dzieci *nie uczyły rysować w szkole;* zatem w ujęciu tych schematów musiały się przejawić te typy rysunkowe, do jakich dzieci należą. W każdej bowiem samodzielnej czynności przejawia się indywidualność twórcy, więc także w rysunkach każdego dziecka zawarte jest piętno jego ducha.

Ponieważ podobne wyniki okazały się w kilku różnych szkołach na wsi i w mieście, należałoby typy rysunkowe przyjąć za punkt wyjścia w metodyce rysunku szkolnego.

W typach rysunkowych szukać należy wytłomaczenia dla używanych na wyższych stopniach nauki sposobów ujmowania rysunkiem kształtu. Tak zwane „*ujmowanie ogólne*” kształtu jest charakterystyczne dla typu impresyjnego. Polega ono na zamknięciu ogólnego kształtu linją „blokową” i na roz-

członkowaniu zamkniętej płaszczyzny na mniejsze płaszczyzny, w które wrysowuje się szczegóły. Blokowanie kształtu stosuje się zazwyczaj przy studjowaniu kształtów z modelu i z natury, przy komponowaniu i rozmieszczaniu kształtów na płaszczyźnie rysunku. Tą drogą dochodzi rysujący *do poznania struktury* rysunkowej kształtu. Inaczej postępuje rysujący z pamięci, *gdy strukturę rysunkową kształtu zna dobrze*. Mianowicie rysuje on tę strukturę częściami, podobnie, jak ekspresjonista lub syntetyk. Ekspresjonista, budując strukturę schematu z części, rysuje te części *ogólnie* bez szukania charakterystycznego dla nich profilu. Natomiast syntetyk składając schemat z części, rysuje każdą z nich ze szczegółami, które zapamiętał. Ten sposób budowania schematu wymaga znajomości proporcji kształtu, znajomości stosunków, zachodzących między częściami a całością, i między ich nachyleniami i t. d.

Gdy sposób ogólnego ujmowania kształtu nadaje się doskonale do wyrażania wrażenia, to rysowanie częściami znów lepiej nadaje się do wyrażania wiedzy o kształcie — o wrażeniu. Dlatego zanim narzuci się dzieciom sposób ogólnego ujmowania kształtu, trzeba wziąć ten fakt pod uwagę, że 80 — 90% dzieci buduje schemat z części, a zaledwie 10 — 20% samorzutnie ujmuje kształt wrażeniowo. Trzeba się z tem liczyć, że typ impresyjny ma inną konstytucję psychiczną, niż typ ekspresyjny lub syntetyczny. Wyrazem tego są znane kierunki w sztuce plastycznej, jak impresjonizm, realizm i ekspresjonizm. Również w sztuce prymitywnej, współczesnej, i przedhistorycznej, są rysowane postacie ludzi i zwierząt albo sposobem impresyjnym albo syntetycznie. W każdym oddziale należy więc stwierdzać, które dzieci należą do typu impresyjnego, a które do ekspresyjnego lub do syntetycznego. To ułatwia bowiem nauczycielowi wybór odpowiednich pomocy naukowych, oraz podawanie objaśnień, przystosowanych do typu rysunkowego. Dziecko - impresjonista łatwo zrozumie objaśnienia struktury kształtu, jeżeli będą zgodne z wymaganiami pojmowania impresyjnego, natomiast dziecko - ekspresjonista rozumie objaśnienia, gdy są podawane w porządku schematycznym i tłomaczą jasno proporcje i kształty poszczególnych części modelu, czy to, co trzeba o kształcie rysowanym wiedzieć.

Teraz należy mówić to, co dzieci rysują. Tematy rysunkowe wypływają z zainteresowań dziecięcych. Zainteresowania są dwojakiego rodzaju a) zainteresowania nastawione, wyrastające na gruncie podawanej kultury. Z zainteresowaniami instynktowemi przychodzi dziecko do szkoły, a przez naukę przeradzają się one dopiero w zainteresowania „nawykowe i duchowe”. Dlatego też *naukę nawiązuje się zawsze do zainteresowań instynktowych. One są punktem wyjścia i dlatego muszą być kształcone,* ażeby się przekształciły w zainteresowania duchowe.

Zainteresowania instyktowe dzieci klasy pierwszej kierują się ku tym zjawiskom zmysłowym, którym dzieci intuicyjnie przypisują właściwości użyteczne. Już wcześnem dzieciństwie dziecko zdaje sobie sprawę z działalności człowieka dorosłego. Człowiek dorosły potrafi wiele przedmiotów wykonać i może robić — według zdania dziecka — to, co chce, gdy tymczasem ono czuje swoją słabość i bezsilność wobec silniejszego i nie może robić tego, co by pragnęło; z tego względu jego instynkt samozachowawczy protestuje przeciw takiemu upośledzeniu go i ograniczeniu i znajduje rekompensatę w marzeniach i zabawach, w wypowiadaniu pragnień i w rozmowie o tych ludziach, których muszą słuchać inni ludzie lub zwierzęta. Pragną też posiadać rzeczy, przez które mógłby się ujawnić ich instynkt samozachowawczy, pragną dokonać czynów na miarę człowieka niezależnego. Synonimem człowieka mocnego są: postać ojca, policjanta, żołnierza, lotnika, motorowego tramwaju, konduktora, maszynisty, woźnicy i t. d. i one to są także tematem rysunkowym dla dziecka. Przez rysowanie takich postaci racjonalizują się pragnienia instynktowe dziecka. W rysunku może ono wyrazić w swój naiwny sposób stosunek słabego do silnego. Ojca rysuje schematem dużym, dzieci — małym. To przenosi się także na inne postaci. Postaci rządzące dowodzące, potężne, mocne są większe od postaci, które muszą słuchać i ulegać. Dlatego król, dowódca wojska lub zbójców jest na rysunku postacią większą od postaci dworzan, żołnierzy i bandytów. Oprócz postaci ludzkiej tematem rysunku są zwierzęta, przez które człowiek zyskuje na znaczeniu, więc koń, pies a także takie przedmioty, jak dom, w którym czuje się bezpieczny, okręt, samolot, samochód, rower, kolej i t. d. te ostatnie pozwalają człowiekowi do-

konywać czynów niepowszednich i muszą go słuchać.

Oprócz tematów rysunkowych, wynikłych z zainteresowania instynktowego, spotykamy w rysunkach dzieci 6 — 7-letnich jeszcze inne tematy, wywołane zainteresowaniem nastawionem. Chętnie rysują one pojedyńcze jabłka, gruszki, wisienki, gołębnik, ławkę, krzesło, piec, naczynia i t. d., jeżeli kształty te są omawiane w czasie lekcji i są w związku z zainteresowaniami instynktowemi. Ta różnorodność tematów rysunkowych jest potwierdzeniem przyjętego przez psychologję faktu, że dzieci już w wieku przedszkolnym *interesują się wszystkiem*. Jeżeli jednak same wybierają sobie temat rysunkowy, to większość dzieci wybiera zawsze temat podyktowany zainteresowaniem instyktowem a pozostałe rysują tematy nastawione. Jako przykład służyć tu może statystyka schematów narysowanych na jednej lekcji w pierwszej klasie Państw. Pedagogjum w Krakowie. Lekcja odbyła się w pierwszych dniach września (1927 r.) uczenic było 30. Z tych 24 narysowało domek, a obok domku 18 nakreśliło drzewa, 8 umieściło także postać ludzką, 4 przedstawiły obok domu zwierzęta, 3 — kwiaty, z pozostałych 6-ciu, dwoje dzieci nagryzmoliło bazgroty trudne do zrozumienia, jedno nakreśliło wiśnie inne — grzyby, reszta — naczynia.

Na lekcji następnej na 21 rys. były domy na 12-tu — postać ludzka (osobną lub obok domu) na 13-tu rys. były także drzewa a na 6-ciu kwiaty; 5-cioro dzieci narysowało naczynia, 5 — szafy, 7 — owoce.

Rysowanie tematów, wynikających z zainteresowania instynktowego, ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż wtedy właśnie odbywa się proces sublimacyjny, przez który dążności instynktowe przekształcają się na dążenia wyższe — w tym wypadku — estetyczne. Np. widok pięknych owoców budzi w dzieciach pożądania smakowe; jednak wtedy, gdy chodzi o narysowanie pięknych owoców, dzieci starają się dostrzec ich kształty, porównać ich wielkości i barwy, a następnie przedstawić je rysunkiem, zadowalającym poczucie estetyczne — wtedy pożądanie zmysłowe przeradza się w dążenie estetyczne. Również instynkt walki, skłaniający dzieci do zabawy „we wojnę" niektóre dzieci racjonalizują w rysunku ilustracyjnym, przedstawiającym walkę z nieprzyjaznemi plemionami indyjskiemi. Tego rodzaju zainteresowanie rysunkowe można skierować na przedstawienie walk żołnierzy polskich z nieprzyjaciółmi ojczyzny i tą drogą budzić i rozwijać uczucia patrjotyczne obok estetycznych. Wiele też nadarza się sposobności do przekształcania instynktów egoistycznych na dążności altruistyczne i społeczne przez ilustrowanie odpowiednich zdarzeń. Rysowanie przez dzieci tematów, wypływających z ich zainteresowań instynktowych, ma jeszcze to ważne dla nauki znaczenie, że dzieci te kształty, które ich stale interesują — bardzo dokładnie obserwują, ażeby je jaknajlepiej poznać. To też przez rysunek takich kształtów dziecko ogromnie dużo zdobywa wprawy rysunkowej a tem samem rozwija swą technikę rysowania.

Rozwój zainteresowań rysunkowych—to przesuwanie się zainteresowania z przedmiotów interesujących na nieinteresujące, z jednego interesującego szczegółu na cały przedmiot, t. j. na wszystkie szczegóły istotne, wreszcie przesunięcie zaintersowania *z treści na formę*. Dziecku bowiem chodzi początkowo *o treść*, którą ma wyrażać rysunek a nie o formę rysunku. Dopiero *przez częste rysowanie* interesujących je kształtów *forma rysunku narzuca się sama* i dziecko się nią zaczyna interesować coraz więcej.

Rysunki prymitywne dzieci oddziału pierwszego zawierają przedewszystkiem treść, dziecku bowiem chodzi o wyrażenie zapomocą symboli — schematów tego, co wie o kształtach i dlatego rysuje w jednym schemacie to, co widziało np. wewnątrz i zewnątrz domu (rys. 7).* Natomiast forma rysunku, na którą składa się rozmieszczenie schematu na kartce (kompozycja), ujęcie schematu i rozczłonkowanie jego części oraz wyrażenie techniczne, jest bardzo uboga. Redukuje się ona bowiem początkowo do wyrażenia technicznego linją ciągłą. Jednak ta linja ciągła, której dziecko używa, jest ogromnie charakterystyczna: jest śmiała i zdecydowana ale zawiera w sobie przypadkowe drgnienia ręki, i to nadaje jej charakter szczery, naiwny i prymitywnej linji. Trzeba też przyznać, że dzięki tej linji nieudolnej, schematy, rysowane przez dzieci, mają dużo uroku i że ona to nadaje rysunkom dziecka wygląd artystyczny. Jednak mimo jej wartości, oficjalna nauka rysunków zwalcza ją, przez tak zwane „ćwiczenia w technice rysowania" starając się u dzieci wyrobić linję płynną, ogólnikową, mało mówiącą i martwą. Wskutek tego rysunki dzieci, interesujące dla

nas przez ową prymitywność linji, tracą swój urok a ponadto pojawia się w nich silny dysonans treści do formy. Treść bowiem dziecko nadal pojmuje naiwnie, gdy techniczne ujęcie tej treści nie jest już naiwne.

Z dotychczasowych rozważań nad rysowaniem dzieci dadzą się wysnuć następujące wnioski:

1. Przy nauczaniu rysunków należy troszczyć się, aby dzieci obserwując kształty poznawały ich formę i treść. Obserwacja formy powinna się odbywać i wrażeniowo i analitycznie.

2. Należy też poznać zasób form, któremi się dzieci interesują i te formy z dziećmi obserwować i rysować.

3. Dając dzieciom sposobność do częstego rysowania poznanych przez obserwację kształtów interesujących dzieci, rozwijamy tem samem technikę rysowania równolegle z coraz lepszem pojmowaniem treści tych kształtów.

4. Należy też stopniowo przyzwyczajać dzieci do odpowiedniego rozmieszczania schematów na rysunku. Wzorem powinny być kompozycje samorzutne dzieci zdolnych.

5. Rysowanie kształtów nie dla treści, tylko dla formy rysunkowej powinno się wprowadzać dopiero wtedy, gdy u większości dzieci danego oddziału pojawi· się tendencja do dokładnego przedstawiania kształtu. I tu jednak należy oddać pierwszeństwo kształtom, pozostającym w pewnym związku z zainteresowaniami instynktowemi, a dopiero później nastawiać zainteresowanie do kształtów mniej intersujących, ale ważnych dla dalszego rozwoju rysunkowego.

6. Ponieważ nauczanie wszystkich przedmiotów musi wychodzić od zainteresowań instynktowych, więc obserwacje, rozmówki i opowiadania, nauka o rzeczach a nawet nauka rachunków i czytania dostarczą dość tematów rysunkowych; tym sposobem da się osiągnąć współdziałanie nauki rysunku z nauką innych przedmiotów.

7. *Umiejętność* rysowania mogą dzieci posiąść tylko przez *częste rysowanie tych samych kształtów typowych.* Wtedy nie sprawi im trudności narysowanie kszta.łtów innych, ale podobnych do wyćwiczonych.

(Ciąg dalszy nastąpi).

M. RUDZIŃSKA

Roboty kobiece w szkołach żeńskich zagranicą.

(Referat zjazdowy).

(Ciąg dalszy).

Uczestniczki kursu zwiedzały zakłady wychowawcze w Hermannswerder pod Potsdamem, Pestalozziego i Związku Lette-Verein w Berlinie, oraz zakłady „Domu Młodzieży" w Charlottenburgu.

Zakłady te powstały dzięki wytężonej pracy społecznej ofiarnych jednostek, które nie szczędziły grosza i trudu, by przyczynić się do podniesienia szkolnictwa w kraju.

I. Zakłady w Hermannswerder obejmują 4 lata szkoły powszechnej, liceum, jednoroczną szkołę dla pań, trzyletnią wyższą szkołę dla pań (Frauenoberschule) i kombinowane seminarjum techniczno-gospodarcze. Ażeby umożliwić paniom praktykę w zakładzie, prowadzi zakład żłobek przedszkola i szpital. Zakład posiada własny kościół Uczenice i kandydatki mieszkają przeważnie w internacie zakładu. Położenie zakładu na wyspie, nad jeziorem, jest bardzo zdrowe i umożliwia uprawianie sportów, naukę pływania, wiosłowanie, ślizganie. Uczestniczki kursu były obecne na pierwszej w roku lekcji wiosłowania. Nastrój w zakładzie bardzo miły, rodzinny, swobodny.

II. Zakład Pestalozziego w Berlinie (Pestalozzi - Fröbel - Haus) obejmuje trzy gmachy I — II — III. W gmachu pierwszym znajdują umieszczenie seminarja dla 1) nauczycielek technicznych, 2) ochroniarek, 3) kierowniczek domów opieki nad młodz. szkolną, 4) kierowniczek ognisk szkolnych. Zakład prowadzi żłobki, przedszkola, domy opieki, dożywianie, szkołę specjalną. Gmach drugi obejmuje szkołę fachową, wyższą szkołę fachową, szkołę gospodarczą, seminarjum gospodarcze, seminarjum rzemiosł. W tym gmachu odbywają się roczne kursy gospodarstwa domowego, jak również czasowo kursy bieliźniarstwa, krawieczyzny i t. p.

Gmach trzeci obejmuje szkołę pracy społecznej i dobroczynnej (Wohlfahrtsschule), jak również niemiecką akademję dla społecznej i pedagogicznej pracy kobiet.

III. Szkoła zawodowa i handlowa utrzymywana przez Związek Lette-Verein, t. zw. Lette-Haus w Berlinie, składa się z dwóch gmachów, w których mają miejsce kursy i seminarja, oddziały powstałe w ciągu lat ze skromnych początków. Dziś obejmuje zakład: 1) szkołę handlową, 2) szkołę techniczną z zakresu chemji, 3) wyższą szkołę techniczną, 4) seminarjum techniczne, 5) gospodarcze, 6) szkołę przemysłową z introligatornią, 8) zakład fotograficzny, 9) skład materjałów, 10) szkołę gospodarstwa wiejskiego w Neuzelle i 11) biuro pośrednictwa pracy.

IV. Dom młodzieży w Charlottenburgu, Goethestrasse 22, stanowi, jak objaśnia program, olbrzymią centralę pracy społecznej, która obejmuje wychowanie dzieci, społeczno-pedagogiczne wykształcenie młodzieży i organizowanie opieki dobroczynnej. Związek utrzymuje i kieruje rozliczne żłobki - przedszkola i domy opieki; jest środowiskiem licznych stowarzyszeń opieki nad młodzieżą, wychowuje setki młodzieży, bierze w opiekę młodzież zaniedbaną i młodzież pragnącą poświęcić się pracy społecznej.

Zakład obejmuje seminarja: 1) społeczno-pedagogiczne, 2) ochroniarskie, 3) gospodarcze, 4) opieki nad młodzieżą; — szkoły: 1) dla kobiet, 2) dla pielęgniarek dzieci, rozliczne kursy; instytut społeczny i zakłady na wsi w Finkenkrug nad Hawelą, obejmujące 63 morgów ziemi.

W czasie trwania kursu była w wielkiej sali instytutu otwarta wystawa, która obejmowała następujące działy:

1) Całokształt pracy w szkołach powszechnych i średnich, oraz prace Kół młodych nauczycielek i ich uczenic;

2) Bułgarskie roboty ludowe, wykonane przez Koło pracy, którego przewodnicząca była również uczestniczką kursu;

3) Szereg warsztatów tkackich rozmaitego typu;

4) Przezrocza;

5) Wszelkie pomoce naukowe (dział bardzo bogaty);

6) Wystawę książek i podręczników zarówno dla nauczycielek, jak i uczenic, urządzaną przez Księgarnię Artura Colignona, Berlin, Universitäts Strasse Nr. 2—3A. Spis sporządzony przez wymienioną księgarnię otrzymała każda uczestniczka.

Roboty cechowała prostota — trafny dobór barw.

Wszystkie przedmioty, począwszy od najniższych oddziałów szkół powsz. aż do kursów sem. techniczn., wykazywały jasno, że technika powinna odpowiadać formie i materjałowi. Ćwiczenia z zakresu szycia, zdobienia, szydełkowania uwidaczniały, że uczenice przystępują do pracy po dokładnem przygotowaniu.

Jakie ogólne wrażenie odniosłam z licznych hospitacyj? Przytoczę tylko wrażenia dodatnie:

1) Przedewszystkiem dzieci pracują w bardzo dobrych warunkach. Mają do dyspozycji wzorowo urządzone pracownie robót kobiecych — jasne, bardzo obszerne, bardzo dobrze oświetlane tak, że urządzenie ich pozwala uczenicom w każdej chwili skupić się dokoła stołu nauczycielki, nie cisnąc się i nie przeszkadzając sobie wzajemnie, poczem po obserwacji, czy też dyskusji, powracają do pracy na swoje miejsca. Pracownie zaopatrzone we wszelkie możliwe pomoce naukowe, szafy do przechowania robót wypełniają swoje zadanie, ułatwiając pracę, umożliwiają lepsze wyniki;

2) Liczba uczenic na lekcji nie przekracza 20 — w przeciwnym bowiem razie dzieli się je na 2 grupy;

3) Na lekcji panuje zupełna ale miła swoboda; uczenice zajęte wyłącznie swą pracą lub poruszanym tematem, biorą żywy udział w lekcji;

4) Mimo, iż na każdej lekcji oceniają uczenice wyniki pracy w celu nabycia praktyki i wybadania pewnych danych, nie zwracają najmniejszej uwagi, że to właśnie mowa o ich czy ich przyjaciółek robocie, oceniają tylko pracę samą. Niema mowy o obrazie, choć ocena wypadnie niepomyślnie; wspólna narada jak złemu zaradzić, jak błędy poprawić, wskazuje właścicielce drogę, którą ma obrać, by robótka wypadła dobrze i dała jej zadowolenie;

5) Szczególniejszy nacisk kładzie się na technologję włókna. Uczenice poznają szereg warsztatów tkackich, same próbują na nich pracować, a wnikając tym sposobem w jądro pracy, poznają istotę materjałów, sposób jego powstawania, — wżywają się niejako w to, nad czem pracować mają, dobierają materjały odpowiednie do celu i przeznaczenia. Roboty tkane wykonują

uczenice już w 2-im roku nauki szkolnej. Przy tej też sposobności wykonują ćwiczenia ręką prawą potem i lewą. Roboty te mają na celu wzbudzić zamiłowanie do starej sztuki ludowej;

6) Roboty wykonane na warsztatach tkackich, roboty trykotarskie, torebki rozmaitego rodzaju, poduszki z resztek barwnego materjału, ćwiczenia w szyciu, dają szerokie pole do nauki o barwach, do której przywiązuje się wielką wagę ze względu na wychowanie artystyczne. Pracownie posiadają zbiory włóczek, barwnych papierów, barwnych resztek, które dają materjał do ćwiczeń wstępnych;

7) Zdobienie bielizny i ubrań cechuje nadzwyczajna prostota: wypustka, kolorowy stebenek na białem materjale — to wszystko;

8) Roboty — to naprawdę samodzielna praca uczenic. Od obserwacji danego przedmiotu poza szkołą począwszy, przez projekty, formę, dobór odpowiedniego do użytku przedmiotu, materjału, odpowiednich nici, barw, wykonania, aż do wykończenia. A ile z tego zadowolenia! Widziałam roboty na ukończeniu, przedmiot ten sam, — a jednak ile odmian i kombinacyj;

9) *Pogadanki* mają miejsce na każdej lekcji, ale są to naprawdę pogadanki nie wykłady. Skoro tylko uczenice dowiedzą się o jaki temat chodzi, wypowiadają się nie na pytanie, lecz swobodnie jedna po drugiej; nauczycielka skierowuje tylko od czasu do czasu pogadankę na właściwe tory, ale kieruje nią tak, jakby potocznie w gronie rodziny mówiła, kieruje nią jakby z ukrycia umiejętnie, a tak życzliwie, że uczenice z zupełną ufnością do niej się zwracają.

Przed omówieniem modelu nowego przedmiotu, który uczenice mają wykonać, nauczycielka podaje tylko jako temat, nazwę przedmiotu wzgl. daje im kilka do wyboru, lub kieruje pogadanką tak, że same dojdą do tego, co wykonać mają. Dzieci przytaczają, co o danym przedmiocie wiedzą na podstawie obserwacyj, czytanek, lekcyj innych przedmiotów, wycieczek podróży, — nauczycielka porządkuje dane, uzupełnia, dochodzi do pewnego całokształtu i dopiero wtedy przedkłada im szereg modeli wykonanych przez nią samą lub starsze uczenice;

10) Uwzględnia się ćwiczenia rytmiczne w nawiązaniu do lekcyj śpiewu i gimnastyki;

11) Koncentracja znajduje szerokie zastosowanie.

Przechodząc do szczegółowego sprawozdania z hospitacji, wybiorę tylko te lekcje, które uważam za charakterystyczne. Treść ich podam według toku lekcji w punktach.

(C. d. n.).

M. BEREŚNIEWICZOWA.

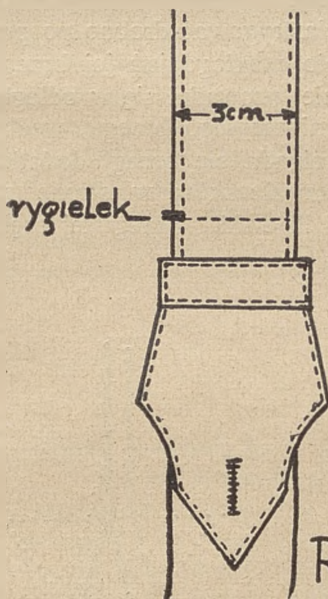
Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

Teraz należy wykończyć patkę, przestebnowując obydwie jej części naokoło, w odległości 3 mm. od brzegu, zostawiając tylko górę niezaszytą. Otrzymany w ten sposób woreczek, wywraca się na stronę prawą, starannie formuje wszystkie jego rogi i stebnuje po prawej stronie w odległości 2—3 mm. od brzegu. W ten sposób wykończoną patkę przykłada się górnym brzegiem do brzegu poziomego rozcięcia, fastryguje brzegi i rozcięcie przykrywa wąskim prostokątem i przestebnowuje naokoło. Od lewej strony podobny prostokąt przyszywa się drobnym ściegiem obrębkowym. (Rys. IX).

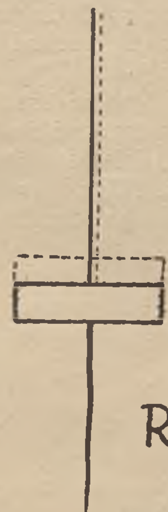
Jeżeli gors koszuli nie będzie nakładany, to przed krajaniem jej trzeba zrobić na przodzie koszuli zakładki, obliczywszv odległość od linji złożenia materjału do zakładek. Taki gors koszuli musi być podszyty białym materjałem, który podszyć należy na prawy bok koszuli od strony prawej, odwrócić na lewą, tam założyć i zastebnować tak, żeby stebnówka wypadła po stronie prawej koszuli pod zakładką. Na lewy bok biały kawałek przyszywa się po przyłożeniu go do lewej strony koszuli brzegiem do brzegu środkowego rozcięcia koszuli. Do tych brzegów przykłada się, tak samo od lewej strony brzeg listewki i stebnuje to wszystko razem blisko brzegu (2—3 mm.). Następnie listewkę odwrócić na prawą stronę koszuli i wykończyć tak samo, jak w pierwszym wypadku. Bok podszewki zakłada się i przy-

PRAWA STRONA
SKALA 1:2



RYS. IXa

LEWA STRONA
SKALA 1:2



RYS. IXb.

szywa tak samo, jak z prawej strony; dolny brzeg obu części podszewki po założeniu przystebnować do koszuli.

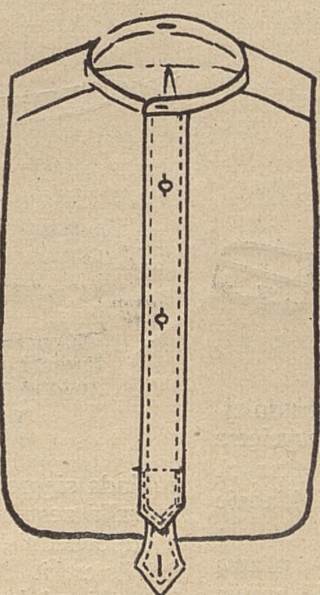
Ostatnio szyją koszule z zupełnie gładkim gorsem, podszewka którego zakończona wąskim obrębem, trzyma się tylko brzegami biegnącemi wzdłuż środkowej listwy, listewki szyi oraz w szwie ramienia z karczkiem. (Rys. X).

Zakończenie listwy środkowej też może być inne, a mianowicie: listwę zrobić dłuższą, a patkę węższą, górny brzeg patki nakryć zakończoną w ostry kąt listwą. (Rys. XI).

Na środku pleców koszuli robi się zakładki, zaś resztę pleców lekko marszczy, poczem wszywa się je w karczek. W tym celu podszewkę karczka prawą stroną przykłada się do lewej strony koszuli, sam karczek też prawą stroną — do prawej strony koszuli i wszystkie trzy brzegi stebnuje w odległości ½ cm. od brzegu, poczem obydwie części karczka odwraca się, szew rozprostowuje i karczek przestebnowuje po prawej stronie w minimalnej odległości od brzegu. Przód koszuli zszywa się z podszewką karczka, stebnówką tą przykrywa założony brzeg karczka, który należy przestebnować jaknajbliżej brzegu.

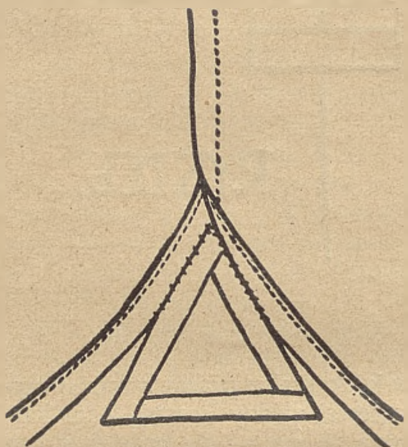
Teraz zszyć boki koszuli szwem podszewkowym od wycięcia pachy w dół, nie doszywając 10—20 cm. do dołu koszuli tak, żeby się utworzyły rozporki z obydwóch boków. Otrzymane w ten

PRAWA STRONA

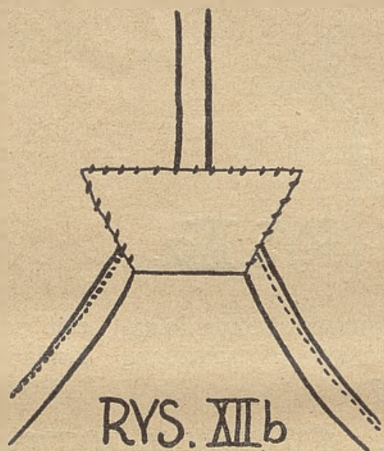


RYS. Xa

sposób rozporki, oraz dół koszuli obrębić. Na początku rozporków przyszyć trójkąciki równoboczne o boku, równym 3—4 cm. Boki trójkątów założyć na szerokość ½ cm., wszyć na okrętkę wierzchołkami w początek rozporków, doszywając tak do prostej równoległej do podstawy, przechodzącej przez połowę wysokości trójkąta (Rys. XII a), następnie, trójkąt złożyć po tej prostej, a założoną część trójkąta przyłożyć do lewej strony koszuli i przyszyć ściegiem obrębkowym. (Rys. XII b). Rys. XII c przedstawia to wykończenie od prawej strony koszuli.



RYS. XIIa



RYS. XIIb



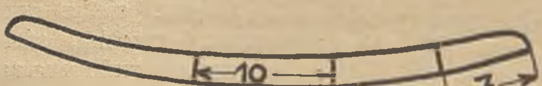
RYS. XIIc



RYS. XIIIa.



RYS. XIV



RYS. XIIIb.

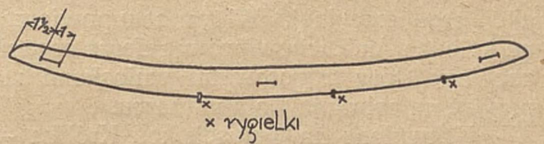


III nadcięcie znajduje się po drugiej stronie linji złożenia materiału, w tej samej odległości, co I i II-ie.

RYS. XV

Teraz się przystępuje do najtrudniejszej części koszuli — do listewki wycięcia szyi, która się składa z trzech większych i dwuch mniejszych części. Najpierw kładzie się białą część listwy (Rys. XII a), na nią małe, białe kawałeczki (Rys. XII b), prawą stroną na wierzch, dalej takąż część prawą stroną na dół, to wszystko przykryć papierową formą listewki (jak zawsze, bez zostawienia na szwy), sfastrygować i przestebnować wzdłuż wklęsłego łuku, w odległości ½ cm. od brzegu, nie doszywając do końców wypukłego łuku po ½ cm. z każdej strony. (Rys. XIV). Przestebnowaną listewkę wywrócić i sfastrygować drobno po prawej stronie około zszytego już jej brzegu. Radełkiem mocniej prowadzi się w odległości ½ cm. od niezszytego brzegu, według śladu radełka zakłada się brzegi dodatkowych białych kawałeczków w stronę zewnętrznej części listewki. Brzegi tej części zakłada się po radełku wewnątrz. Małe białe kawałki zestebnować wzdłuż samego brzegu z odpowiedniemi częściami zewnętrznej części listewki. Nadciąć następnie białą część listewki od brzegu, który się przyszyje do wycięcia szyi, naprzeciwko granic białych kawałeczków. (Rys. XV). Przyszywa się

listwę od lewej strony koszuli do wycięcia szyi, podnosząc przy stebnowaniu kawałki białej części listwy od rogu do pierwszego nadcięcia i od drugiego nadcięcia do ostatniego (Rys. XV), żeby te kawałki nie były przystebnowane. Następnie brzegi ich zakłada się do wewnątrz i przystebnowuje do wycięcia szyi koszuli, przykrywając poprzednie stebnowanie. Teraz trzeba przebić i obdziergać dziurki na podszytych białemi kawałkami częściach listewki (Rys. XV), gdyż po wykończeniu listewki będzie to znacznie trudniej zrobić. Wreszcie przystebnować wierzchnią część listwy, z wyjątkiem odcinków, leżących nad dodatkowemi białemi częściami, do wycięcia szyi. Przestebnować górny łuk listewki jaknajbliżej brzegu, zrobić rygielki przy końcach obydwóch, otrzymanych na listewce, kieszonek, żeby się nie prudy dalej. (Rys. XVI). Przebić i wydziergać brakującą dziurkę na lewym końcu listewki.



RYS XVI

(C. d. n.).

Z życia Sekcji.

Walne Zebranie Koła Okręgowego w Katowicach.

W dniu 18 stycznia r. b. odbyło się Walne zebranie Koła Okręgowego Sekcji N. R. R. i Rys. w Katowicach. Jak wynika z przebiegu zebrania i sprawozdań z działalności, Koło pracuje bardzo dobrze i sporym dorobkiem w pracy poszczycić się może. Koło okręgowe liczy 7 kół miejscowych i 132 członków. Nowy Zarząd Koła wybrano w następującym składzie: kol. i kol.: Gonet Józef, Tor Józef, Kara Władysław, Gątarski Stefan, Dziubówna Walerja, Skawiński Jan, Steller Paweł. Zastępcy: kol. Stopa Stanisław, kol. Gorgoń Gustaw i kol. Koppel Teofil.

Z Walnego Zgromadzenia Koła Okr. Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. we Lwowie.

Dnia 18 lutego b. r. odbyło się Walne Zgromadzenie członków Koła Okręgowego Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. we Lwowie z następującym porządkiem:

1. Odczytanie protokółu.
2. Sprawozdanie z czynności Zarządu.
3. Sprawozdanie skarbnika.
4. Wybór nowego Zarządu.
5. Wnioski.

Po odczytaniu protokółu kol. Madyda przedstawił działalność Zarządu za rok ubiegły. Odbyto dwa ogólne zebrania i pięć posiedzeń Zarządu. Zarząd interwenjował w Kuratorjum O. S. L. w sprawie podziału klas w szkołach powszechnych na godziny robót ręcznych, domagał się urządzenia W. K. N. robót ręcznych i rys. we Lwowie, przygotował Walny Zjazd Sekcji Naucz. Rob. Ręczn. i Rys. Oprócz tego Zarząd brał czynny udział w kursie robót ręcznych, zorganizowanych przez Miejską Radę Szkolną.

Kol. Madyda podnosi intensywną działalność Przewodniczącego Rady Szkolnej Miejskiej p. Inspektora Dworskiego, który chcąc postawić szkolnictwo powszechne lwowskie na wysokim poziomie, a rozumiejąc wybitne wartości wychowawcze robót ręcznych, nie szczędził trudów i wysiłków, organizując dwumiesięczny kurs robót ręcznych dla nauczycieli szkół powszechnych lwowskich.

Kurs ten rozpoczął się 1 lutego i będzie trwał do 31 marca w 6-ciu godzinach tygodniowo w porze wieczornej. Również zasługi pp. Inspektorów: Kuchciaka i Wańczury, którzy w poczuciu dobrze pojętego obowiązku w godzinach pozasłużbowych— obecnością swą na każdej lekcji robót ręcznych na kursie stwierdzają, jak duże znaczenie przywiązują do tego przedmiotu. Na kurs zgłosiło się 35 sił nauczycielskich, co jest najlepszym dowodem, że kurs ten był koniecznie potrzebnym. Oby przykład Rady Szkolnej Miejskiej we Lwowie znalazł jak najliczniejszych naśladowców.

Wobec choroby skarbnika, kol. Madyda przedstawił stan kasy, który wobec dużych zaległości członków, przedstawia się nie najlepiej.

W dyskusji nad sprawozdaniem zabierali głos kol. Malski, Królik, Mielnicki, Wajda. Uchwalono ściągać wkładki miesięczne przy pomocy kursora Ogniska.

Następnie przystąpiono do wyboru nowego Zarządu. Przewodniczącym wybrano kol. Madydę, do Zarządu kol. Allenbacherówną, Zgodzińskiego, Łotockiego i Głogowskiego.

W czasie obszernej dyskusji nad wnioskami uchwalono przystąpić do energicznej akcji organizacyjnej. W tym celu powierzono koledze Andruchowiczowi referat organizacyjny, który z gotowymi wnioskami ma przyjść na zebrania Koła w marcu.

Uchwalono na wniosek kol. Królika — organizować na prowincji kursy robót ręcznych, wyjeżdżać z referatami na konferencje nauczycielskie i zebrania Ognisk, organizując przy tej sposobności Koła powiatowe. Również uchwalono przystąpić do zorganizowania kursu przygotowawczego do W. K. N. z robót i rysunków.

Podziękowawszy Kolegom za żywy udział w obradach Koła zamknął kol. Madyda posiedzenie.

Walne zebranie Koła Okręgowego w Łodzi.

W dniu 22 marca odbyło się Walne Zebranie Koła Okr. w Łodzi — przy udziale członków Koła z całego Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

Po przyjęciu sprawozdania z działalności dotychczasowego Zarządu i uchwaleniu szeregu wniosków, wybrano nowy Zarząd w osobach: kol. i kol. Sobociński, Lisienko, Wojtczakówna, Ważanka, Wodyk, Piaskowski i Lis.

Nowe Koła:

1) Koło Powiatowe w Zawierciu powstało z inicjatywy kol. Palme a przy pomocy i współpracy p. inspektora Kucharczyka Tomasza i kol. E. Millera. Koło intensywnie rozwija swą działalność — tworząc szereg Kół miejscowych. Szczegółowe sprawozdanie z pracy podamy w następnym numerze.

2) Koło w Stanisławowie powstało w dniu 1 marca b. r. i liczy 18 członków. Przewodniczącym kol. Radwany.

3) Koło w Pułtusku powstało z inicjatywy kol. Karpa i liczy 18 członków. Przewodniczący kol. Z. Zyblewski.

Wycieczka do Danji i Szwecji.

Zapowiedziana w poprzednim numerze naszego pisma, a organizowana prze Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych wycieczka w dniach od 2 — 10 lipca r. b. **nie odbędzie się.**

Natomiast zorganizowanie tej wycieczki na **wrzesień r. b.** na podobnych warunkach podejmuje Zarząd Sekcji Naucz. Rob. Ręcz. i Rys. Z. N. P. Szczegóły podamy w naszem piśmie, oraz w „Głosie Nauczycielskim".

Kursy robótręcz. i rysunków.

Zarząd Sekcji urządza w lipcu r. b. miesięczne kursy robót i rysunków.

W Warszawie:

1) Kurs robót z tektury i introligatorstwem oraz rysunki.
2) Kurs robót z drewna i rysunki.
3) Kurs rysunków.

Na Pomorzu:

Kurs koszykarstwa z rysunkami oraz zasady fotografji amatorskiej.

Opłata za kurs 60 zł. Noclegi zapewnione. Zgłoszenia z zadatkiem 20 zł. należy nadsyłać do Zarządu Sekcji, Warszawa, Marszałkowska 123, II p. do dnia 20 maja r. b. z podaniem kursu na jaki kandydat reflektuje.

Ze Zjazdu nauczycieli W. K. N.

W dniach 11 i 12 kwietnia r. b. odbył się w Warszawie Zjazd nauczycieli wszystkich W. K. N., sprzyjające warunki lokalowe i odtym przyjęte zostały poniższe wnioski, tyczące się W. K. N. rob. ręczn. i rys. a zgłoszone przez wyłonioną na Zjeździe specjalną Komisję pod przew. kol. Gabriela.

1. Wobec wielkiego braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli robót ręcznych i rysunków dla szkół powszechnych i poważnych trudności w przygotowaniu się nauczycieli do egzaminu dla eksternów z robót ręcznych jako przedmiotu obowiązkowego W. K. N. stwierdza konieczność uruchomienia Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich R. R. i R. przynajmniej w tych ośrodkach, gdzie istnieją już inne grupy W. K. N., sprzyjające warunki lokalowe i odpowiedni zespół prelegentów.

2. Celem podniesienia poziomu naukowego W. K. N. i uniknięcia przeciążania słuchaczów pracą, należałoby organizować specjalne wakacyjne kursy robót ręcznych i rysunków dla kandydatów na W. K. N.

3. Biorąc pod uwagę dotychczasowe przemęczenie pracą słuchaczów W. K. N. R. R. i R., wynikające z przeładowania programów materjałem naukowym, Zjazd nauczycieli W. K. N. uważa za konieczne; wy-

raźniejsze sprecyzowanie obowiązującego materjału naukow. w zakresie przedmiotów teoretycznych jak: nauka o Polsce współczesnej, psychologja z pedagogiką i dydaktyka i opracowanie programu nauki robót ręcznych z tem, że słuchacze byliby zobowiązani w niezmienionym wymiarze godzin opanować nie mniej niż dwie, nie więcej niż trzy techniki, posiadające istotne zastosowanie w szkole powszechnej.

4. Zjazd uważa za konieczne organizowanie dokształcających kursów wakacyjnych dla słuchaczów W. K. N., na których poznaliby jedną z technik, nieobjętych programem W. K. N. np. koszykarstwo, obróbka szkła i t. p.

5. Celem zaznajomienia absolwentów W. K. N. z najnowszemi zdobyczami technicznemi i dydaktycznemi w zakresie robót ręcznych i rysunków należy organizować jedno lub kilkudniowe konferencje informacyjne, połączone z odpowiednim pokazem prac.

6. Celem należytego zbadania poziomu przygotowania eksternistów, należy przy egzaminie uwzględnić: a) dwie lekcje próbne (rysunek i roboty ręczne), b) jedną pracę piśmienną z działu „A" i jedną z działu „B", c) 3 tematy praktyczne z działu robót ręcznych i 3 tematy praktyczne z działu rysunków, d) egzamin ustny.

7. Zjazd Nauczycieli W. K. N. stwierdza potrzebę wprowadzenia nauki robót ręcznych jako przedmiotu obowiązkowego dla słuchaczów W. K. N. fizyki, matematyki, przyrody, geografji i wychowania fizycznego, celem poznania obróbki odpowiednich materjałów. Program nauki robót ręcznych winien być dostosowany do praktycznych potrzeb każdego z poszczególnych przedmiotów.

Komunikaty
Zarządu Sekcji Nauczycieli R. R. i R. Zw. P. N. S. P.

1) Komunikujemy, iż sekretarjat Sekcji czynny jest w środy i piątki od godz. 17 do 19-ej.

2) **Członkowie i prenumeratorzy,** którzy zalegają w opłacie składek członkowskich i prenumeraty za ubiegłe lata, zechcą łaskawie należności swe uregulować **do końca maja r. b.** W przeciwnym razie po powyższym terminie będą wykreśleni z list członków i prenumeratorów, pociągnięci do zapłaty i nazwiska ich **podamy do publicznej wiadomości na łamach naszego pisma.**

Zwrot pism z ubiegłych lat nie likwiduje sprawy zobowiązań, złożonych piśmiennie przy zamawianiu pisma, czy zgłaszaniu się na członka.

Zarząd Sekcji skłonny jest rozłożyć uregulowanie większych zaległości na kilka rat, po porozumieniu się zainteresowanego z Zarządem.

Imienne upomnienia rozsyłane nie będą. Jednocześnie prosimy o komunikowanie Zarządowi Sekcji każdorazowej zmiany adresu, gdyż z tego powodu często wynikają nieporozumienia i narażanie administracji pisma na koszta.

Przegląd wydawnictw i czasopism.

Henryk Cieśla: STYLE HISTORYCZNE — architektura - ornamentyka - rzemiosła. Rys. 240. Stron 114. Lwów. Nakładem autora. (Omówienie tego bardzo potrzebne i pożytek niosącego dziełka umieścimy w następnym numerze. Red.).

„Ruch Pedagogiczny". Nr. 3. (Marzec 1931 r.) zawiera: M. Orłow: Szkoła twórcza Sokratesa (Dokończenie). — F. Korniszewski: Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. Przyczynek do rozwoju inteligencji (Ciąg dalszy). — M. Friedländer: Praca młodzieży w szkole i w domu (Ciąg dalszy). — Dr. M. Sekreta: Funkcjonalizm dydaktyczny. — L. Bandura: Film jako pomoc naukowa. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibljograficzne.

„Ogniwo" — organ Sekcji Szkoln. Śred. Z. N. P. Treść Nr. 3: Prezes St. Nowak: Witajcie! — Dr. A. Żebrowska: Stosunek młodzieży do nauczyciela. — J. Młodowski: W sprawie przeciążenia młodzieży. — Dr.

A. Zand: Podręczniki Szkolne a życie. — J. Godlewska: „Literatkowaniu" — odpowiedź. St. Drzewiecki: O metodzie projektów i nieudałej próbie jej zastosowania w szkole średniej. — Różne wiadomości. — Sprawy zawodowe. — Sprawy organizacyjne.

„Praca Szkolna". Treść Nr. 3: Z. Gryń: Dziecko śląskie. — Tad. Filipowicz: Jak uczyć gramatyki polskiej (III). — S. Kal-ska: Konkursy, nagrody, odznaczenia. — N. Gąsiorowska: Nowe prądy w szkolnictwie Z. S. R. R. — Z praktyki szkolnej. — Sprawozdania i oceny. — Przegląd prasy zagranicznej.

„Przyjaciel szkoły". Treść Nr. 8. Dr. J. Mirski: Zagadnienie karności w wychowaniu. — H. Ryszkowska: Egzamin praktyczny. — St. Worowski: Dzieci w utworach B. Prusa. — R. Gogolewski: Zeszyt do wszystkiego. — E. Marchewka: Dzienniczek spostrzeżeń. — H. Szczepanikowa: Środki poglądowe w nauczaniu rachunków i geometrji.— R. Szlaudrowicz: Wprowadzenie mnożenia. Nowe książki. — Nowości wydawnicze.

„Miesięcznik Pedagogiczny". Treść zeszytu 3-go.: J. Cienciała: Zagadnienia eugeniczne (c. d.) — Dr. S. Stendig: Zagadnienie pieniądza w wychowaniu młodzieży. — Dr. R. Taubenszlag: Wyniki ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim. — L. Kania: Jak wyuczać nazw roślin. — Kronika.— Różne wiadomości.

„Pokłosie szkolne". Zeszyt 7 zawiera: W dniu Imienin Wodza Narodu — jako w dniu Święta Polski. — I. Bernstein: Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — Dr. Wł. Frankowski: Zadania lekarza szkolnego. — I. Bernstein: Wybór zawodu w świetle analizy psychologicznej. — Różne wiadomości.

„Ognisko Nauczycielskie". Treść zeszytu 4-go.: Tadeusz Sęp: Monopol na Dar 3-cio Majowy. — Wł. Sory: Grupowy system pracy w klasie. — Helena Remiszewska - Pawłowska: Z poczynań dydaktycznych w wiedeńskich szkołach podstawowych. — organizacyjne. — Kronika.—Z wydawnictw.

„Muzyka w szkole". Treść Nr. 4: Echa zjazdu katowickiego. — Dr. J. Kwalwasser: Testy muzykalności. — Dr. St. Zetowski: Kult pieśni w czasie powstania listopadowego. — R. Heising: Niektóre problemy wokalne w nauce muzyki. — Lekcje. — Recenzje. Kronika.

„Nasza Praca". Zeszyt Nr. 5 zawiera: W. Snopek: Nauczanie robót ręcznych i rysunków, a zainteresowanie dziecka. — M. Remisz: Harcerstwo jako współczynnik wychowawczy domu i szkoły. — M. Parowa: Działalność i zasługi Komisji Edukacji Narodowej. — Inne wiadomości.

„Filatelista". Po 4 letniej przerwie, wznowiono zał. w r. 1908 ilustr. miesięcznik dla zbieraczy znaczków pocztowych „Filatelista", jako Organ Międzynarodowego Związku Filatelistów i Korespondentów „Unja" (dawniej we Lwowie). N-ra okazowe bezpłatnie wysyła: Administracja „Filatelista", Ciechocinek - Zdrój.

TREŚĆ:

Prenumerata roczna zł 10.— Numer pojedynczy zł. 2.—

Ceny ogłoszeń:

1 strona	zł. 300.—	$^1/_8$ strony	zł. 45.—
$^1/_2$ „	„ 160.—	$^1/_{16}$ „	„ 30.—
$^1/_4$ „	„ 85 —	Drobne po 20 groszy za wyraz.	

Za treść ogłoszeń Redakcja nie odpowiada.

Redaktor: **Wiktor Snopek.**
Wydawca imieniem Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny:
Stanisław Prochera.

Podczas ferji letnich czasopismo nie wychodzi.

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.